

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav jazyků a komunikace neslyšících

Bakalářská práce

Kateřina Horáková

Slovesa v učebnicích češtiny pro neslyšící

Verbs in Czech textbooks for the Deaf

Praha 2014

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Hudáková, Ph.D

Vlastní zkušenost mě přesvědčila, že naučit se jakýkoli cizí jazyk stojí mnoho času a energie. Jedná se o běh na dlouhou trať bez možnosti protrhnout cílovou pásku.

Svoji bakalářskou práci si proto dovoluji připsat všem neslyšícím přátelům, spolužákům a kolegům, kteří se denně snaží proniknout do tajů českého jazyka a statečně zápasí se všemi jeho nástrahami.

Poděkování

Na prvním místě děkuji především Mgr. Andree Hudákové, Ph.D., nejen za odborné konzultace a trpělivost, ale za všechny cenné rady, poznámky a připomínky, které mě posunovaly výš a výš. Dále děkuji PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D., za čas, který se mnou během psaní mé práce sdílela, za poskytnutí cenných zkušeností a laskavý přístup. Děkuji své rodině, že mi vždy stojí po boku a věří mi.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 31. července 2014

Kateřina Horáková

Abstrakt

Předmětem práce jsou učebnice češtiny pro české neslyšící a učebnice češtiny pro slyšící cizince. Práce se zaměřuje na výklad sloves v nich. Celá problematika je zasazena do širšího rámce metod a postupů využívaných ve vzdělávání neslyšících žáků.

V první části je nastíněna problematika výuky češtiny českých neslyšících jako taková, zvláště pak výuka češtiny jako druhého/cizího jazyka. Pozornost je věnována metodám výuky cizích jazyků. Podrobněji se práce věnuje slovesům v českém jazyce a v českém znakovém jazyce, jejich funkčním a strukturním odlišnostem. Ve druhé části je provedena excerptce dostupných učebnic češtiny pro neslyšící žáky a studenty a učebnic češtiny pro slyšící cizince. Směřuje se zejména k výkladu sloves. Třetí část práce nabízí rozhovory s učiteli ze základních škol pro sluchově postižené. Rozhovory jsou zaměřené na jejich pojetí výuky češtiny obecně, na využívané učebnice a na úskalí spojená s výukou sloves.

Závěr práce nabízí shrnutí obecných charakteristik učebnic češtiny pro neslyšící a učebnic češtiny pro slyšící cizince, zejména jejich pojetí výkladu sloves. Excerptovaný materiál je výsledně propojen se získanými poznatky z rozhovorů.

Klíčová slova: slovesa, učebnice, psaný jazyk, český jazyk, český znakový jazyk, neslyšící studenti

Abstract

The textbooks for Czech deaf people and textbooks for hearing foreigners is the subject of this thesis. The thesis focuses on the interpretation of verbs in them. The whole issue is framed within the broader framework of methods and procedures used in the education of deaf students.

The first part deals with the problems of teaching Czech deaf people from the Czech Republic, especially teaching Czech as a second / foreign language. Attention is paid to methods of teaching foreign languages. The thesis is devoted to verbs in Czech language and Czech sign language, their functional and structural differences. The second part is a compilation of available textbooks of Czech language for deaf students, and textbooks of Czech language for hearing foreigners. It is directed mainly to the interpretation of verbs. The third part offers interviews with teachers from primary schools for the hearing impaired. The interviews are focused on their approach to teaching Czech in general, used textbooks, and the difficulties associated with teaching verbs.

The conclusion of the thesis provides a summary of the general features of textbooks of Czech language for the deaf and textbooks of Czech language for hearing foreigners, especially their conception of the interpretation of verbs. Excerpted material is expressly linked to obtained knowledge of the interviews.

Key words: verbs, textbooks, written language, Czech language, Czech sign language, Deaf students

Obsah

Úvod.....	8
1 Didaktika obecně a didaktika cizích jazyků.....	9
2 Čeština jako druhý jazyk a učení se její psané formě	10
3 Kontrastivní přístup ve výuce druhého jazyka.....	12
3.1 Vybrané metody výuky cizího jazyka.....	14
4 Sloveso v českém znakovém jazyce a slovesa v českém jazyce v kontrastu.....	19
4.1 Sloveso v českém jazyce	19
4.2 Slovesa v českém znakovém jazyce.....	22
4.2.1 Prostá slovesa	22
4.2.2 Shodová slovesa	23
4.2.3 Prostorová slovesa	24
4.2.4 Reflexíva reciproční	24
4.2.5 Slovesa prostorovo-shodová.....	25
4.3 Sloveso v psané češtině českých neslyšících	25
5 Popis učebnic českého jazyka pro neslyšící se zaměřením na výklad sloves.....	27
5.1 Učebnice vycházející z monolingválního přístupu	28
5.1.1 Učebnice / pracovní sešity z nakladatelství Septima.....	28
5.1.2 Plzeňské videoprogramy a pracovní listy.....	32
5.2 Učebnice vycházející z bilingválního přístupu	34
5.3 Učebnice češtiny pro slyšící cizince	42
6 Rozhovory s učiteli českého jazyka ve školách pro sluchově postižené	47
6.1 Škola B.....	50
6.2 Škola C.....	52
6.3 Škola D.....	54
6.4 Škola E	57

Závěr.....	70
Seznam literatury.....	72
Seznam tabulek	76
Seznam obrázků	77
Přílohy	78

Úvod

Jak známo a staletími i prověřeno, ovládnout dovednosti čtení a psaní znamená zásadní zlom v životě každého člověka. Ve vyspělých zemích celého světa se tento zásadní vklad získávání nových poznatků a informací pokládá za věc naprosto samozřejmou. Čtení je zároveň prostředníkem komunikace. Ani neslyšící žáci a studenti se bez čtení a psaní v českém jazyce neobejdou. Musí se ho proto učit.

Tradičně se vydělují dva přístupy, jak k výuce jazyka neslyšících žáků a studentů přistoupit, a to přístup monolingvální a bilingvální. Rozdíl mezi nimi spočívá v přístupu ke znakovému a mluvenému jazyku. Zda považují mluvený jazyk, v našem případě český jazyk, za první, nebo za druhý (srov. Hudáková, 2008).

V naší práci vycházíme z přístupu druhého. Pracujeme s takovým modelovým žákem, kterému rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem. Jeho prvním jazykem je český znakový jazyk. Čeština, respektive její psaná forma, se stává jazykem druhým. Tato skutečnost se zákonitě musí do podoby psané češtiny promítnout. Podíváme-li se blíže na psané texty českých neslyšících žáků, vidíme, že tomu tak opravdu je. Najdeme v nich totiž řadu odchylek. Jako nápadné se jeví chybování v české morfologii. V bakalářské práci se proto zabýváme slovesem, které je morfologicky nejkomplikovanější, a jeho prezentací v učebnicích češtiny pro neslyšící.

V úvodu teoretické části vymezujeme pojmy jako didaktika a lingvodidaktika, pojednáváme o češtině jako druhém jazyku a dále o jeho osvojování v psané podobě. Kap. 3 věnujeme kontrastivnímu přístupu ve výuce druhého jazyka a metodám výuky cizích jazyků. Dále srovnáváme české sloveso a sloveso v českém znakovém jazyce. Krátce (kap. 4) se zabýváme odchylkami v psané češtině českých neslyšících.

V praktické části se věnujeme excerpci učebnic češtiny pro neslyšící Čechy a učebnic češtiny pro slyšící cizince. Zaměřujeme se zejména na výklad a procvičování sloves. Jako vhodné se nám zdálo propojení získaných teoretických poznatků s praxí. Provedli jsme proto rozhovory s učiteli českého jazyka ve školách pro sluchově postižené (zaměřili jsme se pouze na školy základní). Rozhovory jsme cílili na jejich pojetí výuky českého jazyka; blíže pak sloves.

1 Didaktika obecně a didaktika cizích jazyků

Práce se zabývá tématem vzdělávání neslyšících žáků a studentů. Pozornost věnuje výuce českého jazyka, metodám a postupům při výuce. Nejprve si proto vymezme pojmy jako didaktika, didaktika cizích jazyků a lingvodidaktika.

Etymologicky pojem „didaktika“ vychází z řeckého *didaskein*, které znamená „učit, vyučovat, poučovat, jasně vykládat či dokazovat“ (Skalková, 2007, s. 13.)

Palán (2002) didaktiku definuje jako teorii vzdělávání a vyučování, která objasňuje podstatu výchovně-vzdělávací činnosti. Zabývá se problematikou cílů, obsahů, metod, forem, didaktických prostředků, učebních pomůcek a jejich efektivním využíváním ve vzdělávacím procesu. Zkoumá organizaci vyučovacího procesu, vyučovací koncepce i vztahy mezi vyučujícími a vyučovanými.

Skalková (2007) chápe didaktiku jako vědní disciplínu, která je součástí pedagogiky a má silnou evropskou tradici. Zmiňuje, že jsme se s tímto termínem mohli setkat již v raném novověku, kdy začaly být nápadné první snahy o všeobšíhlé vědění.

Podle Hendricha (1988) odlišujeme od didaktiky obecné didaktiku speciální. Zabývá se teorií vyučování a vzdělávání v určitém oboru nebo vyučovacím předmětu a spadá pod ni i didaktika cizích jazyků. Didaktiku cizích jazyků chápe jako disciplínu, která se zabývá teorií vyučování cizím jazykům s využitím poznatků z oblasti lingvistiky, pedagogiky a psychologie. Vnímá ji jako hraniční disciplínu, která má komplexní charakter.

Choděra (2006) pokládá didaktiku cizích jazyků za disciplínu pedagogickou, protože v ní dominují pedagogické znaky, které nalézáme v obou podstatných rovinách metodologického uvažování – předmětu vědy a metodách vědy. *„Za hlavní argument pokládáme okolnost, že obecná didaktika, která k těmto disciplínám patří nade vši pochybnost, nazírá cizojazyčné vyučování-učení ze stejného úhlu jako didaktika cizích jazyků.“* (Choděra, 2006, s. 20)

2 Čeština jako druhý jazyk a učení se její psané formě

Proces osvojování si jazyka probíhá u každého člověka přirozeně, neřízeně, neuvědoměle. Při osvojování češtiny jsou slyšícímu dítěti jazykovým modelem jeho rodiče, kteří na něj od malička mluví. Tak má dítě možnost si češtinu naposlouchat a spontánně ji napodobovat (Průcha, 2011). Obvykle až po nástupu do školy se učí její psané formě. Češtinu v psané podobě si osvojují např. i děti českých rodičů žijící v zahraničí, ale i dospělí cizinci. Těmito se v naší práci zabývat nebudeme.

U neslyšících dětí, kterým rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem, je situace zcela jiná. Čeština jim není smyslově přístupná a nemohou si ji tedy spontánně osvojit v raném dětství¹ (Macurová, 2011).

Psaná forma češtiny se pro ně logicky stává druhým jazykem. V literatuře se často setkáváme s tím, že synonymem pro mateřský jazyk je termín *první jazyk* (*first language*).

Skutnabb-Kangas (1981) rozlišuje jazyk cizí a jazyk druhý. K cizímu jazyku říká: „...*není užíván (mluvčím nebo ostatními) v bezprostředním okolí ve smyslu každodenní komunikace...*“ (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 140). Druhý jazyk je ten, který „...*je užíván v prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje, i když toto prostředí třeba není pro jedince bezprostředně blízké...*“ (Skutnabb-Kangas, tamtéž).

Z hlediska terminologie je označení „druhý jazyk“ vhodnější než „cizí jazyk“. Jedná se o jazyk, jímž se hovoří v rodné zemi dítěte a který je v 90 % případů mateřským jazykem jeho rodiny. Při výuce druhého / cizího jazyka je kladen důraz na psaní a čtení. Mluvíme o dovednostech, které jsou spojeny s psanou formou češtiny a jsou neslyšícím dětem smyslově přístupné (Macurová, 2011). Psaná čeština slouží neslyšícím jako nástroj pro kontakt se světem slyšících, pomáhá jim v získávání informací a vzdělávání se. S českými psanými texty se setkává ve škole, v obchodě, na úřadech, při čtení novin, na internetu atd. Macurová (2010) upozorňuje, že je velmi důležité, aby děti již v raném věku pochopily, že se jedná o jinou formu psaného jazyka, než toho, kterým komunikují. Zároveň aby pochopily, k čemu psaná forma jazyka slouží.

Osvojí-li si děti na určité úrovni čtení a psaní, teprve tehdy dosáhnou **funkční gramotnosti**. Rozumíme tím schopnost efektivně využívat psaných / tištěných informací. V oblasti čtení se jedná o schopnost přijímat textové informace a účelně je využívat

¹ Platí v případě, že dítě má ke znakovému jazyku přístup, je s ním v každodenním kontaktu (Macurová, 2011).

a v oblasti psaní umět vyjádřit své myšlenky a názory srozumitelně, výstižně a adekvátně vzhledem k účelu vytvářeného textu (Komorná, 2008).

3 Kontrastivní přístup ve výuce druhého jazyka

V předchozí kapitole jsme se tematicky dotkli důvodů, proč je český znakový jazyk prvním jazykem českého neslyšícího dítěte. Dále pak, proč je psaná forma češtiny jeho jazykem druhým. Pozornost nyní obrátíme k samotné výuce (psané) češtiny u českých neslyšících žáků. Naším čtenářům přiblížíme přístup, který se jeví ve výuce českého jazyka jako efektivní; totiž přístup kontrastivní.

V odborné literatuře (Choděra, 2006; srov. Hendrich, 1988) se setkáváme s pojmy jako „kontrastivní přístup“, „kontrastivní / srovnávací / konfrontační lingvistika“, „kontrastivní analýza“, „kontrastivní metoda“ aj. Společným jmenovatelem všech těchto pojmů je porovnávání dvou (více) jazyků. Podle Choděry (2006, srov. Hendrich, 1988) spadá kontrastivní lingvistika do oblasti aplikované lingvistiky. Zaměřuje se na využití lingvistických teorií v praktickém vyučování cizím jazykům.

V této práci užíváme pojem „kontrastivní přístup“. Obecně se jím podle Macurové (2011) rozumí takový přístup (k výuce cizího jazyka), který bere ohled na vzájemný vztah výchozího (prvního) jazyka žáka (v našem případě českého znakového jazyka) s jazykem, jemuž se žák učí (tedy s češtinou). Pro zajímavost uvedme, že požadavek kontrastivního studia jazyka ve svých tezích proklamovala již Pražská lingvistická škola v roce 1929 (Hendrich, 1988). Jeden ze zakladatelů této školy V. Mathesius považoval kontrastivní přístup za užitečný a sám se o něm zmiňuje v příručce *Nebojte se angličtiny* (1936).

Využití kontrastivního přístupu ve výuce češtiny českých neslyšících je vázáno na znalost českého znakového jazyka. Žák, který ovládá český znakový jazyk, je připraven k učení se psané češtiny kontrastivním způsobem (Macurová, 2011). Ovládání českého znakového jazyka a schopnost uvažovat o jazyce jako takovém je tedy nezbytným předpokladem pro využití kontrastivního přístupu (Macurová, tamtéž).

Ve srovnání se svým mateřským jazykem si žák lépe uvědomuje, v čem je čeština stejná a v čem se od českého znakového jazyka liší. Pro pochopení problematiky uvádíme, že český znakový jazyk je jazyk nevokální, vnímaný zrakem. K dispozici má dvojí nosiče významu. Některé významy jsou nesený tvary, pohyby a pozicemi rukou (tzv. manuálními nosiči). Jiné jsou nesený mimikou, pohyby a pozicemi hlavy a horní části trupu (tzv. nosiči nemanuálními). Významy mohou být produkovány a vnímány současně (Macurová, 2001a).

Podle Macurové (2011) mohou oba jazyky vyjádřit shodné obsahy, které nemusejí být vyjádřeny stejnými prostředky. Lingvisté znakových jazyků by si podle Macurové (tamtéž) měli klást otázky,

... „(1) *kterými prostředky a postupy k vyjádření daného obsahu disponují oba jazyky,*
(2) *které prostředky a postupy jsou k dispozici v českém znakovém jazyce a v češtině „chybí“*
– a naopak: (3) *které prostředky a postupy jsou k dispozici v češtině a „chybí“ v českém znakovém jazyce“* (Macurová, 2011, s. 16-17). Jeden z cílů kontrastivního přístupu spočívá právě v rozpoznání takových prostředků, ve schopnosti vyhýbat se nežádoucím průnikům z českého znakového jazyka a ve schopnostech žáka uvědomovat si rozdíly mezi jazyky (Macurová, 2011).

Původní východiska kontrastivní lingvistiky se v průběhu doby proměnila. Macurová (tamtéž) uvádí, že v počátcích tato disciplína stavěla na tom, že obtíže a chyby při studiu jazyka způsobují interference² z mateřského jazyka studenta a že jsou způsobeny rozdílnostmi obou jazyků. Porovnáme-li je, obtíže a chyby bude možné předjímat. Postupem času se ukázalo, že problém úspěšnosti cizojazyčné výuky je mnohem komplexnější.

V souvislosti s proměnou východisek kontrastivní lingvistiky zmiňuje Macurová (2011) také analýzu **interjazyka** (interlanguage). Interjazyk je podle Hrdličky (2009, srov. např. Odlin, 2009) koncepce „přechodného a přechodového (mezi)jazyka“, který se utváří v mysli jinojazyčného mluvčího v procesu osvojování si cizího jazyka. Tato koncepce pracuje s chybou jako s něčím přirozeným, nevyhnutelným. Podle lingvistů, kteří pracují s pojmem interjazyk, vzniká mnoho chyb tím, že jinojazyčný mluvčí si v té které fázi procesu získávání cílového jazyka vytváří částečně mylnou představu o jeho struktuře a fungování (Hrdlička, 2009). Dále uvádí, že takové situace mohou být zapříčiněny i přílišnou generalizací určitého pravidla, nevhodnými analogiemi, interferencemi apod. Hrdlička (2009) upozorňuje, že by bylo žádoucí vypracovat solidní bázi pro spolehlivou interpretaci odchylek od normy a odlišit chyby „systémové“ a „nesystémové“.

Hrdlička (2009, srov. Macurová, 2011) poukazuje na dynamický progresivní charakter interjazyka. Interjazyk se v jednotlivých fázích studia druhého jazyka proměňuje, ideálně postupně obsahuje stále méně rysů jazyka výchozího a více prvků jazyka cílového. Macurová

² O **interferenci** hovoříme v případě, kdy se mylně přenáší návyky z mateřštiny do osvojovaného jazyka. Dochází přitom k četným chybám (Choděra, 2009; srov. Hendrich, 1988). V odborné literatuře se velmi často používají termíny **transfer** a **interference** promiscue. Naopak někteří autoři (např. Odlin, 1997; Hendrich, 1988) tyto termíny rozlišují.

(2011) uvádí, že ačkoli je interjazyk dynamický a proměnlivý, je do jisté míry systematický, a určité obecné rysy lze najít i v interjazyce českých neslyšících.

3.1 Vybrané metody výuky cizího jazyka

Uvažujeme-li o výuce češtiny jako druhého jazyka s pomocí kontrastivního přístupu, je dobré mít přehled o metodách, které se (obecně) k výuce cizího jazyka používají.

Metoda je v odborné literatuře definovaná jako určitý postup, cesta, způsob vyučování (Průcha, 1998).

Z lingvodidaktického hlediska rozlišujeme pojmy *učení se cizímu jazyku* a *osvojování si cizího jazyka*. Zatímco v případě učení se jedná o záměrné studování gramatických pravidel, u osvojování jde o proces spontánní (Hrdlička, 2009).

Těmto dvěma pojmům odpovídaly (především v minulosti) dvě tradiční vyučovací metody: **metoda gramaticko-překladová** a **metoda přímá**. První zmínky o nich jsou staré přes pět tisíc let (Hrdlička, tamtéž).

Ve stručnosti řečeno: **metoda gramaticko-překladová** pracuje s cílovým jazykem jako s naučitelným systémem, který je vystavěn podle určitých pravidel. Klíčové je zvládnutí jeho gramatické stavby. Mluvnice je často deskriptivní; základní metodické postupy představuje dedukce (nejprve formulace pravidla, poté následuje aplikace) a syntéza. Metoda je zaměřena především na porozumění a na písemný projev. Hrdlička (tamtéž) uvádí, že texty v materiálech jsou často literární nebo uměle vytvořené a ilustrují probíranou gramatickou látku. Cvičení se zpravidla zaměřují na generování gramaticky správných výpovědí podle určitého vzoru, popř. na jejich transformaci podle určitých formálních pravidel (singulár – plurál, aktivum – pasivum, indikativ – imperativ, přezens – futurum atd.). Významná role se přisuzuje překladu.

Naproti tomu **přímá metoda** učí cizím jazykům přímo, bez zprostředkujícího jazyka. Nepracuje s jazykem výchozím, tj. mateřským, ani s překladem. Mluvčí se učí především nápodobou a opakováním. Prioritou je poslech a mluvená komunikace; písemná komunikace se nechápe jako svébytná řečová dovednost, ale jako pouhé grafické zachycení ústního projevu (Hrdlička, tamtéž). Hrdlička (tamtéž) uvádí, že značný odklon od výuky mluvnice neznamena její úplnou absenci.

V průběhu zkoumání metod výuky cizích jazyků až do konce 20. stol. se objevuje celá řada dalších metod. Ve 2. pol. 19. stol. vzniká obdoba metody přímé – **metoda přirozená**.

Ve 30. letech 20. stol. se používá ve Velké Británii **metoda situační**. V mnohém připomíná metodu přímou (s rozdílem, že za základ mluvené řeči považuje syntaktické struktury).

Ve 40. letech 20. stol. se formuje **audioorální metoda**, jejíž prioritou je běžná ústní komunikace. Výuka probíhá v pořadí: porozumění mluvenému – ústní vyjadřování – porozumění psanému – psaná komunikace. Významnou roli sehrávají syntaktické struktury. Získat znalost cizího jazyka znamená osvojit si soubor zautomatizovaných návyků řečového chování podle schématu stimul – reakce – posílení reakce (Hrdlička, tamtéž). Znalosti se docílí intuitivně, nápodobou, drilovým opakováním slovních spojení a modelových syntaktických struktur. Podle Hrdličky (2010) se této metodě vytýkalo malé zastoupení kognitivní složky, ale i omezení při přenosu získaných znalostí a dovedností z učebního procesu do praxe. Rovněž tak i malá míra kreativity a jednostranná orientace na poslech a na mluvenou komunikaci i nedostatečné zohledňování komunikačních priorit a potřeb mluvčího.

Na konci 40. let se rozpracovává **SGAV – strukturně globální audiovizuální metoda** (výuka se rozšiřuje o vizuální dimenzi.) Z dalších metod Hrdlička (2009) uvádí ještě i **metodu reakcí pohybem, komunitární** nebo **sugestopedickou**. Jejich podrobný popis není pro naši práci důležitý.

Důležitý zlom v lingvistice nastává koncem 60. let a na počátku 70. let 20. stol. Bývá označován jako **komunikačně-pragmatický obrat**. Centrum pozornosti lingvistů a lingvodidaktiků se přesunulo od systémových a strukturních vlastností jazykového kódu (*langue*) k jeho řečovému užívání a fungování (*parole*) (Hrdlička, 2009). V popředí zájmu stále zůstává jazyková složka, ale nově k ní přistupuje široce a komplexně pojímaná problematika komunikace jako takové (Hrdlička, tamtéž). Na základě tohoto myšlenkového proudu se utváří nová lingvodidaktická koncepce – **komunikační metoda**.

Hrdlička (2010) uvádí, že komunikační metoda překonává mnohdy jednostranně zaměřené metody cizích jazyků a rozvíjí všechny základní řečové dovednosti. „Zohledňuje jak stránku jazykovou, tak řečovou a extralingvální (včetně řečové etikety, společenských tabu, zvyklostí a pravidel), respektuje komunikační potřeby mluvčího i úroveň jeho komunikační kompetence, učí jazyku, ne pouze o jazyce.“ (Hrdlička, 2010, s. 101)

Podle Hrdličky (tamtéž) není gramatika v komunikační metodě chápána jako samoučelný cíl, ale jako ucelený prostředek, který napomáhá k získání znalosti cizího jazyka. Pojetí a způsob zpracování gramatiky odpovídá úrovni komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího a jeho komunikačním potřebám (Hrdlička, tamtéž). Texty působí v komunikačně pojatých učebnicích autenticky, zachycují typizované mluvní akty v základních komunikačních situacích. Zároveň slouží jako vhodné východisko pro následnou cizojazyčnou komunikaci. V těchto učebnicích jsou v hojné míře zastoupena cvičení. Podle Hrdličky (tamtéž) vynikají pestrostí a kreativitou, nabízejí různost řešení s ohledem na komunikační situaci a na intenci mluvčího (formální × neformální vyjádření, různé stupně modalit, expresivity apod.).

Ke všem výše uvedeným metodám uveďme důležitou poznámku: neexistuje jedna univerzální metoda, kterou by bylo možné využít ve všech situacích a za každých podmínek (Choděra, 2006). Také Hrdlička (2002) se domnívá, že by naše pozornost neměla být zaměřena pouze na jednu metodu. Nabádá nás, abychom se i z metod, které působí na první pohled jako méně vhodné, dokázali poučit nebo v nich nalézali inspiraci.

Využití několika metod současně si můžeme doložit např. na učebnici „Učíme se (nejen) česky“. Autoři v ní využívají jak metodu komunikační, tak metodu nepřímou (gramaticko-překládovou). Metodu nepřímou vidíme v kladení důrazu na využití prvního jazyka žáků ve výuce. S pomocí komunikační metody se žáci učí nikoli pouze „o jazyce“, ale samotný jazyk (blíže o učebnici v kap. 8).

Hrdlička (2009) vysledoval, jaké problémy vznikají při prezentaci gramatiky v učebnicích češtiny pro cizince. Jedná se o pět hlavních problémů: nepoměr stránky formální a funkční, zvýšená pozornost věnovaná morfologii, zatímco syntax je spíše v pozadí, chybná paradigmata - chyby formální i funkční (např. vidová dvojice hledat × najít místo hledat × vyhledat atd.). Výkladům vytýká, že ne vždy bývá jasně rozlišen výraz spisový od nespisovného a knižní od hovorového. Poslední závažný problém spatřuje v tom, že některým učebnicím chybí jasná a deklarovaná koncepte – výběr mluvnické látky je v podstatě nahodilý.

V souvislosti s tematikou gramatiky budeme svou pozornost věnovat i bližší specifikaci lingvodidaktické poučky. Hrdlička definuje mluvnickou poučku jako „...*jistý druh lingvodidaktické instrukce, která respektuje relevantní charakteristiky adresáta a která*

popisuje systémovou (formální) stránku mluvnických kategorií a jevů i jejich řečové fungování a užívání v měnících se podmínkách společenské komunikace.“ (Hrdlička, 2007, s. 49)

Hrdlička (2006) vymezuje tyto atributy optimální mluvnické poučky:

- a) komplexní charakter – poučka by měla věnovat vyváženou pozornost jak dimenzi jazykové, tak řečové. Omezuje-li se poučka pouze na instrukci systémovou, hodnotí ji jako formalistickou.
- b) adresnost – mluvnické poučení by mělo respektovat úroveň jazykové a komunikační kompetence jinojazyčného mluvčího a jeho další podstatné rysy. Nemělo by být neúměrně náročné, obtížně srozumitelné ani nadměrně zjednodušené. Nemělo by podceňovat schopnosti a intelekt uživatele učebnice.
- c) užitečnost – poučka by měla vhodnou formou napomáhat k získání adekvátní znalosti cílového jazyka.
- d) výstižnost – poučka by měla zachycovat klíčové rysy příslušného gramatického jevu.
- e) naučitelnost – poučka by měla být srozumitelná, přiměřeně náročná, názorná (ilustrovaná a procvičená na reprezentativních příkladech).
- f) kompatibilita – poučka by měla plynule, logicky navazovat na ostatní mluvnické učivo
- g) otevřený charakter – poučka by měla vytvářet vhodné předpoklady pro event. pozdější doplňující a rozšiřující lingvodidaktické informace.
- h) systémovost – výklad by se v učebnici měl vyznačovat prvkem kontinuity (např. relativně stabilní náročnost výkladu jednotlivých mluvnických kategorií a jevů, jednotný postup výkladu a procvičení mluvnické látky aj.).

Pro naši práci je vhodné uvést i poznatky k výkladu časování sloves. Podle Hrdličky (2009) platí, že zvládne-li jinojazyčný student-cizinec český systém časování sloves, má velkou šanci domluvit se. V učebnicích češtiny pro cizince se obvykle redukuje počet slovesných tříd na čtyři: a) slovesa, která v infinitivu končí na –it/-et/ět, b) slovesa, která v infinitivu končí na –at/át, c) slovesa, která v infinitivu končí na –ovat, d) tzv. slovesa nepravidelná (*číst, psát, jít*).

Při prezentaci systému časování se obvykle u slovesných tříd využívá dvou postupů: buď se vykládají postupně (výklad je rozdělen do více lekcí), nebo najednou. V učebnicích převládá postup druhý. Nevýhodou podle Hrdličky (2009) je, že student musí najednou zvládnout mnoho různých koncovek a nemá prostor pro procvičení. K jednotlivým slovesným třídám

doporučuje uvádět více sloves, na kterých student procvičí uzavřený soubor koncovek dané třídy.

Hrdlička (2009) zároveň upozorňuje, že by se studentům měla vyložit i slovesa, která končí infinitivem na *-at*, ale časují se jako slovesa nepravidelná (např. *stát*). Zdůrazňuje nutnost pečlivě vyložit tvoření otázek a negace, rozdíly v tykání a vykání a používání zájmen.

4 Sloveso v českém znakovém jazyce a slovesa v českém jazyce v kontrastu

Pravdou je, že popsat veškeré shody a odlišnosti českého jazyka a českého znakového jazyka by vydalo na samostatnou práci. Pro nás ale takto obsáhlý popis potřeba není. Zajímá nás jedna konkrétní oblast - morfologie slovesa. Ta se v obou jazycích výrazně liší. V této kapitole naproti sobě postavíme slovesa v českém jazyce a slovesa v českém znakovém jazyce.

4.1 Sloveso v českém jazyce

Sloveso řadíme mezi plnovýznamový ohebný slovní druh. Ze syntaktického hlediska plní funkci větného členu, typicky přísudku. Vyjadřuje dynamický příznak substančních jevů probíhající v čase, tj. především děje nemutační a mutační (tzv. události), ale také tzv. neděje (statické významy) (Mluvnice češtiny 2, 1986).

Slovesný tvar může být tvořen i více než jednou výrazovou jednotkou. Mluvíme o **jednoduchých** – syntetických (*přijdu*) a **složených** – analytických **slovesných tvarech** (učil jsem se).

Ze sémantického hlediska můžeme dělit slovesa na plnovýznamová a významově pomocná, která doplňují významy plnovýznamových sloves o prvek modality nebo fázovosti (*chci spát, smím si vzít, začínám studovat*). Některá slovesa mají velmi obecný význam blízký zájmenům (ale s množstvím konkrétních významů především v nepřipravených mluvených projevech: *dělat, být, mít, dát*) (PMČ, 1997). Zastavme se u slovesa *být*, které se vyskytuje jako součást morfologického tvaru indikativu préterita (*plaval jsem*), indikativu futura (*budu plavat*), obou kondicionálů (*plaval bych, byl bych plaval*) a opisného pasiva (*jsem chycen, buď pochválen*).

Sloveso se nachází buď ve tvaru určitém (VF) nebo neurčitém. U určitých slovesných tvarů určujeme (ne všechny tvary mohou vyjádřit všechny kategorie) gramatické kategorie jako **osobu, číslo, čas** (absolutní), **způsob, slovesný rod, vid**, u některých slovesných tvarů (příčestí) i **jmenný rod**. Některé z uvedených gramatických kategorií určujeme i u neurčitých slovesných tvarů (viz dále).

Slovesná **osoba** slouží k základní orientaci o účastnících promluvy. Čeština má tři gramatické osoby a v každé osobě dvojí **číslo**, singulár a plurál (srov. vyjadřování osoby a čísla v ČZJ v kap. 2.1, 2.2, 2.3). První (*nesu, neseme*) a druhá osoba (*neseš, nesete*) vyjadřuje,

že mluvčí nebo adresát jsou v obsahu věty podmětem. Třetí osoba (*nese, nesou*) vyjadřuje, že podmětem je osoba (věc) třetí, o které se mluví.

Gramatická osoba se vyjadřuje souborem gramatických koncovek. Při jejich použití dochází často k posunům, kdy mluvíme např. o autorském plurálu (tzv. plurál skromnosti) nebo o tzv. plurálu majestátním. Posunem v čísle je vykání (plurál vyjadřuje úctu, případně, že si komunikanti nejsou blízcí), onikání či onkání. V ČZJ se tykání / vykání nerozlišuje, nevyjadřuje.

Určité sloveso vyjadřuje také trojí **způsob** – oznamovací (indikativ), rozkazovací (imperativ), podmiňovací (podmiňovací) přítomný a minulý a trojí (absolutní, viz dále) **čas** – přítomný (přezens), minulý (přeteritum) a budoucí (futurum). Čas se uplatňuje pouze v indikativu (přitom všechny tři formy má pouze sloveso nedokonavé, viz dále). Podstatné pro významovou interpretaci časových forem je okamžik komunikačního aktu: k tomuto okamžiku jsou orientovány slovesné významy s platností času základního (*absolutního*), tj. ty, které nejsou vázány na jiný děj. Jako čas *relativní* jsou pak označovány případy, kdy je děj jedné věty časově orientován k ději věty jiné (užívají se termíny předčasnost, současnost, následnost). Je spojen mj. s problematikou souvětí, přechodníků a slovesných adjektiv (Panevová, Sgall, 1971; srov. Mluvnice češtiny 2, 1986).

Slovesný **rod** – činný (aktivum) a trpný (pasivum) - vyjadřuje poměr slovesného děje k podmětu.

Slovesný **vid** chápeme jako kategorii gramaticko-lexikální. Rozlišujeme dvojí vid: dokonavý (perfektivum) a nedokonavý (imperfektivum). Vztah kategorie vidu ke kategorii času se v češtině projevuje tím, že dokonavý vid se vylučuje s aktuálním přítomným časem. Dokonavá slovesa nemohou vyjadřovat děj probíhající v přítomnosti, ale pouze to, že děj se uskutečnil, nebo ještě nikoli (*koupím knihu*). Naopak nedokonavým slovesům je aktuální přezens vlastní (mohou vyjádřit i další časy).

Vedle tvarů určitých se v českém jazyce vyskytují i tvary **neurčité**. Jde především o infinitiv, přičestí l-ové (minulé, činné), přičestí n- nebo t-ové (přítomné, trpné), přítomný a minulý přechodník. Infinitiv je slovníkovou formou slovesa. Vedle podoby aktivní (*pozorovat*) se tvoří také infinitiv pasivní (*být pozorován*). Je nositelem vidu (*psát - napsat*) a slovesného rodu, v aktivu nevyjadřuje kategorie jmenné, v pasivu vyjadřuje jmenný rod a číslo. Přechodník vyjadřuje číslo, čas, slovesný rod, vid a jmenný rod. (PMČ, 1995, srov. Mluvnice češtiny 2, 1986, Mluvnice češtiny, 1981).

Jádrem věty bývá určitý slovesný tvar (*verbum finitum*, dále VF). Ve větě hraje bezpochyby hlavní roli. Sloveso³ má totiž schopnost **valence**,⁴ tj. schopnost vázat na sebe jiná slova, být rozvíjeno dalšími slovy, otevírat ve struktuře pozice pro syntaktické prvky a mnohdy i určovat, jakou formální podobu, event. sémantické vlastnosti tyto prvky budou mít (srov. např. Mluvnice češtiny 2, 1986).

Každé VF musí být ve větě doplněno jistým *počtem* slov v jisté *formě* (PMČ, 1997; srov. Hudáková a kol., 2007). Většina VF potřebuje **obligatorní** (povinné) valenční doplnění. Jakmile je všechny má, vzniká základová věta (Hudáková a kol. 2007). Např. sloveso *pouštět* vyžaduje dvě obligatorní valenční doplnění: *někdo* – *pouští* – *něco*. Sloveso *pouštět* pokládáme za dvouvalenční, tzn. vyžaduje jedno levovalenční doplnění (*někdo*) a jedno pravovalenční doplnění (*něco*). Pokud bychom vypustili jedno nebo obě obligatorní doplnění, „věta“ se stává negramatickou. V případě, že jsou ve větě všechna obligatorní valenční doplnění, můžeme na fakultativní pozici přidat **fakultativní** (nevalenční) doplnění, a tak vytvořit větu rozvitou.

Základovou větu zapisujeme tzv. **gramatickým větným vzorcem**⁵ (GVV). Vzorec zachycuje, kolik obligatorních valenčních pozic u slovesa musí být obsazeno, aby vznikla základová věta (Hudáková a kol., 2007). Např. větný vzorec věty *Babička pustila rádio*. je Val1 – VF – Val2 [(S1)⁶ – VF – S4] (Slovesa pro praxi : Valenční slovník nejčastějších českých sloves, 1997). Je nutno mít na zřeteli, že většina českých sloves má více významů, proto se ke každému významu slovesa může (ale nemusí) vázat jiný gramatický větný vzorec, tzn. jedno sloveso může mít více GVV. Pokud tvoříme GVV souvětí, neobsazujeme obligatorní valenční pozici základovým větným členem, ale vedlejší větou⁷. V explicitní podobě větného vzorce uvádíme spojky (Hudáková a kol., 2007). Např. věta *Chci po vás, abyste přinesli vodu*. má GVV: Val 1 – VF – (Val 2) – Val 3 [(S1) – VF – na/poS6 – S4/Sent].

³ Hlavním slovním druhem, který se vyjadřuje valencí, jsou slovesa. Rozpracovaná je valence u deverbativních jmen a adjektiv.

⁴ S valencí sloves se pojí tzv. *intence* sloves, tj. sémantická podstata schopnosti VF zakládat vztahy mezi svým významem a členy významového pole vyjádřenými jinými slovnědruhovými formami nebo slovními druhy. (Daneš-Hlavsa, 1987)

⁵ Gramatický vzorec je velmi obecný. Není pro něj důležité pořadí slov ve větě, ani jestli je věta kladná nebo záporná apod. Pro GVV nejsou podstatné ani gramatické významy slovesa. Do GVV zapisujeme pouze obligatorní valenční doplnění (Hudáková a kol., 2007). Vedle GVV se někdy uvažuje i o sémantickém větném vzorci (SVV). GVV a SVV tvoří dohromady kompletní větný vzorec (KVV) (Daneš-Hlavsa, 1987).

⁶ Podmět v levovalenční pozici Val 1 nemusí být v české větě vyjádřen. Naopak v českém znakovém jazyce musí být podmět vyjádřen vždy.

⁷ Každá věta, tedy i vedlejší, musí mít svůj vlastní gramatický větný vzorec.

Valence slovesa je v našem výkladu velmi důležitá. Budeme-li tvořit věty podle explicitních podob větných vzorců, je velmi pravděpodobné, že budeme tvořit srozumitelné a gramaticky správné věty.

4.2 Slovesa v českém znakovém jazyce

V předchozí podkapitole jsme se pokusili vystihnout povahu sloves v českém jazyce. Stručně zopakujeme, že v české větě se téměř většina predikátových sloves proměňuje a jeho různé tvary vyjadřují různé gramatické kategorie - osobu, číslo, čas, způsob, slovesný rod, vid, u některých tvarů i jmenný rod (viz výše).

Ve znakových jazycích⁸ je ale morfologie slovesa natolik odlišná, že ji jen těžko můžeme uchopit tradiční terminologií (Woll, 1998, převzato z Macurová, 2001b). Nejednotnost panuje v označování typů sloves (slovesných tříd) i v kritériích, podle nichž se slovesa do jednotlivých tříd zařazují. V současné době lingvisté uvažují o třídění založeném na tom, zda sloveso vyjadřuje/nevyjadřuje význam osoby a čísla⁹, zda vyjadřovaný děj lokalizuje/nelocalizuje a zda se s ním pojí/nepojí klasifikátor (Macurová, 2001b).

Pro český znakový jazyk pokládáme za důležité rozdělení na následující typy sloves: prostá, shodová, poloshodová, prostorová, popř. reflexíva reciproční a slovesa prostorovo-shodová.

4.2.1 Prostá slovesa

Za prostá slovesa považujeme taková, která se pro vyjadřování osoby (a čísla) ve větě neproměňují. Vyskytují se pouze v citátovém (slovníkovém) tvaru. Jejich argumenty¹⁰ (v pozici podmětu nebo přímého i nepřímého předmětu) musíme vyjádřit lexikálně, jménem nebo zájmenem (Macurová, Bímová, 2001c). Jméno nebo zájmeno nese gramatické významy osoby (a čísla). Podle Macurové a Bímové (2001c) se mohou proměňovat i prostá slovesa, nikoli však z hlediska osoby a čísla; převážně nemanuálně mohou vyjadřovat různé okolnosti

⁸ Slovesa cizích znakových jazyků se zkoumají od sklonku sedmdesátých let; popsána slovesa v znakovém jazyce americkém, britském, dánském, francouzském a italském (Macurová, Bímová, 2001b).

⁹ Další slovesné významy (čas, způsob atd.) se v českém znakovém jazyce nevyjadřují gramaticky. Je zapotřebí vyjádřit je lexikálně, tj. přidáním slova s žádoucím lexikálním významem (tak je tomu např. u gramatického významu času), popř. lexikálně - gramaticky (jako např. u vidu, resp. aspektu) (Macurová, Bímová, 2001c, srov. Servusová, 2008).

¹⁰ Argumentem rozumíme jakoukoli jmennou skupinu, která je v nějakém gramatickém vztahu ke slovesu a která musí být přítomna, aby sloveso bylo užito gramaticky. Např. české sloveso smát se vyžaduje "povinně" jen jeden argument (Petr se směje je gramatické). Sloveso rozbít vyžaduje dva argumenty: Petr rozbil autíčko (Petr rozbil je negramatické) (Macurová, Bímová, 2001c).

děje – způsob jeho průběhu, a/nebo aspekt. Většina prostých sloves se artikuluje na těle nebo v jeho těsné blízkosti. V ČZJ mezi ně patří např. MÍT RÁD, PAMATOVAT SI, LÍBIT SE, DĚKOVAT, INFORMOVAT, POROUČET, VYSLÝCHAT. Podle Macurové (2001c) mohou prostá slovesa s využitím procesu inkorporace podávat informace o svém objektu, např. sloveso JÍST nabývá různých podob pro JÍST-JABLKO, JÍST-MELOUN, JÍST-PIZZU atd.

4.2.2 Shodová slovesa

Slovesa shodová¹¹ maximálně využívají gramatikalizovaného uspořádání znakovacího prostoru (tj umístění „já“, „ty“, první „on/ona/ono“, druhé „on/ona/ono“ atd.) Osoby a čísla subjektu a objektu vyjadřují pomocí změny svého tvaru (Macurová, Bímová, 2001c). Vyjadřují je sama, proto není užití jména nebo zájmena spolu se slovesem „povinné“. K vyjádření gramatických významů osoby (a čísla) se využívá inkorporace místa artikulace a změna směru pohybu v horizontální linii, příp. změna orientace dlaně (Macurová, Bímová, 2001c). V českém znakovém jazyce se tak např. JÁ-DÁM-TOBĚ liší od TY-DÁŠ-MNĚ pouze počátečním a koncovým místem artikulace a směrem (horizontálního) pohybu. V případě JÁ-DÁM-TOBĚ počíná artikulace na gramatikalizovaném JÁ, odkud směřuje k pozici TY. Ve druhém případě TY-DÁŠ-MNĚ se začíná od TY směrem k JÁ. V případě JÁ-DÁM-MU nebo TY-DÁŠ-MU se opět mění místo artikulace a směr pohybu v horizontální linii. (Macurová, Bímová, 2001c). Kategorie čísla se u shodových sloves vyjadřuje obvykle prostřednictvím parametru pohybu spojeným s příslušným osobním tvarem. Typem pohybu je rozlišen typ plurálu: např. zatímco ve větě JÁ-DÁM-VÁM-VŠEM se využije pohyb ruky v půlobluku¹², v konstrukci JÁ-VRÁTÍM-VÁM-TŘEM se využívá opakovaného pohybu od JÁ ke třem TY (Macurová, Bímová, 2001c).

Mezi shodová slovesa zařazujeme v ČZJ např. slovesa DISKRIMINOVAT, ODPOVÍDAT, NUTIT nebo RADIT (Macurová, Bímová, 2001c).

V rámci shodových sloves bývá vyčleňován zvláštní podtyp; slovesa, u kterých se mění jak místo artikulace a pohyb, tak orientace dlaně (Fischer – Gough, 1978, převzato z Macurová, Bímová, 2001c). V českém znakovém jazyce do této skupiny patří např. slovesa DÍVAT SE, PODPLÁCET.

V českém znakovém jazyce se řidčeji vyskytují slovesa **poloshodová**. Tato slovesa mění svůj

¹¹ Dříve se využívalo označení směrová (Macurová, Bímová, 2001c).

¹² Někdy označovaný jako morfém nepříznačového plurálu.

tvár na ose TY-ON/ONA/ONI nebo ON/ONA/ONI – TY, nikoli na ose TY-JÁ. Abychom vyjádřili objekt v první osobě, musíme do kontextu přidat znak INDEX mně, např. TY-OPLATIT – INDEX mně) (Macurová, 2001c).

4.2.3 Prostorová slovesa

Prostorová slovesa¹³ sama o sobě nevyjadřují kategorii osoby a čísla (Macurová, Bímová, 2001). Jejich argumenty vyjadřuje jméno nebo zájmeno. Ve větě, v kontextu se však proměňují; informují nás o umístění děje nebo stavu, o pohybu objektu. Inkorporací změněného tvaru ruky nám také často dávají informaci o prostředku. Z toho důvodu se jinými tvary ruky artikuluje např. HOLIT SE-BŘITVOU, HOLIT SE-STROJKEM, HOLIT SE-ŽILETKOU, na jiném místě než “základním“ je artikulováno třeba HOLIT SE-V PODPAŽÍ nebo HOLIT SI-NOHY (Macurová, Bímová, 2001c).

Dále např. u slovesa KOUSNOUT můžeme vyjádřit změnou místa artikulace různé objekty, které zasahuje (do nosu, do nohy, tváře). Podle Macurové a Bímové (2001c) u sloves tohoto typu pozorujeme jistý izomorfismus s reálným dějem, jeho průběhem, jeho směrem,¹⁴ jeho začátkem a koncem¹⁵ apod. Prostorová slovesa jsou tedy nejméně stabilní a v plné míře využívají typické rysy znakového jazyka – existenci v prostoru a simultánnost. V ČZJ k nim řadíme např. slovesa jako KLEPAT, ZABÍJET, MÍT-PIHY (Macurová, Bímová, 2001c).

Do této kategorie Macurová a Bímová (2001c) zařazují i slovesa, která vyjadřují **pohyb v prostoru**. V češtině se rozlišují předponami jako např. přiletět, odletět, sletět apod. Např. slovesa PŘILETĚT-KE-MNĚ a PŘILETĚT-DO-PRAHY budou mít jinou podobu. V prvním případě bude pohyb směřovat k JÁ, v druhém případě k předem lokalizované PRAZE. Obdobná slovesa jsou např. BĚŽET, JET, JÍT atd.

4.2.4 Reflexíva reciproční

Dalším typem sloves jsou **reflexíva reciproční**. U těchto sloves se vizualizuje přímo reciprocita: k artikulaci se využívají dvě ruce a jejich recipročně orientovaný pohyb (Macurová, Bímová, 2001c). Do této kategorie se v ČZJ řadí slovesa jako MÝT SE a HÁDAT SE.

¹³ V odborné literatuře se můžeme setkat i s termíny lokalizační, pohybově-lokalizační nebo klasifikátorová (Macurová, Bímová, 2001c).

¹⁴ U této skupiny sloves není pohyb na rozdíl od shodových sloves omezen jen na horizontální linii (Macurová, Bímová 2001c).

¹⁵ Začátek a konec artikulace není omezen jen na gramatikalizované pozice (Macurová, Bímová, 2001c).

4.2.5 Slovesa prostorovo-shodová

Kubištová (2013) ve své diplomové práci vyčleňuje typ sloves, které vykazují vlastnosti shodových i prostorových sloves. Pojmenovává je **prostorovo-shodová**. Do této kategorie zařazuje například sloveso BODNOUT (někoho někam). V tomto případě poznáme ze směru artikulace znaku osobu i číslo a zároveň je ve tvaru ruky inkorporovaný prostředek a umístění objektu.

4.3 Sloveso v psané češtině českých neslyšících

Výše jsme naproti sobě postavili slovesa v českém jazyce a v českém znakovém jazyce. Náš modelový žák, tj. žák, jehož prvním jazykem je český znakový jazyk, by neměl být morfologií slovesa v českém znakovém jazyce zaskočen. Zato české sloveso mu, zcela logicky, činí značné obtíže. Tomuto tématu se podrobně věnuje Racková (1996). Ve své diplomové práci se pokusila zjistit, jaké prostředky používají čeští neslyšící v psaném projevu k vyjádření mluvnických kategorií slovesa. Závěry pak mj. shrnuje i v článku *Sloveso v psané češtině neslyšící mládeže* (Zýková, 1997, s. 17-25). V něm uvádí několik základních obecných rysů, jimiž se psaný projev neslyšících odlišuje. Jedná se o:

1. Analytické vyjadřování

V českém jazyce vyjádříme zařazení děje¹⁶ do přítomnosti pouze jednoduchým slovesným tvarem (a pouze u nedokonavého slovesa). Český neslyšící často pro stejnou funkci rozšíří tvar slovesa plnovýznamového o přítomné tvary slovesa *být*, např. *Lenka je pracuje*. Ve stejné „pomocné“ funkci používají neslyšící přítomné tvary slovesa *mít*, např. *Renata má čeká*.

Další z projevů analytického vyjadřování je analytický budoucí čas dokonavých sloves, např. *Já budu koupit*. Analyticky bývá také vyjadřován imperativ dokonavých sloves, např. *bud' vydržet*.

2. Lexikalizace gramatických významů

V psaném projevu českých neslyšících se lexikalizace nejvíce dotýká toho, jak neslyšící vyjadřují minulý čas. Např. *...včera Zdeněk koupit knihu* nebo *...byla jsem pohladím*. Zdá se, že neslyšící vyjádří minulost buď příslovcem času, nebo minulým tvarem pomocného slovesa

¹⁶ Vyjadřování času v psané češtině se blíže věnovala Richterová ve své DP (2009).

být (v jiných případech slovesa *mít*). Používání slovesa *mít* ve funkci znaku zařazení do minulosti není tak časté jako použití *být*, přesto ho v psané češtině českých neslyšících najdeme, např. ...*já měla smát*.¹⁷

Racková dále ukazuje, že lexikalizací gramatického významu je zasažen i podmiňovací způsob. Můžeme ji pozorovat např. ve větě: *Ještě jsem nedostala nové látky od školy...nechtěla jsem být hloupá, že nevím*. Minulý tvar slovesa zde neodkazuje k nějaké události, která se stala, ale k nechtěné události, která je něčím podmíněna.

Proces lexikalizace zasahuje zčásti i zvrtná slovesa, u nichž zvrtné *se/si* vyjadřuje vzájemnost, např. *Jsem ráda že jsme spolu viděli*.

3. Absolutní / nepříznakový tvar 3. os. sg.

Tvary 3. os. sg. (většinou prez. indik.) se většinou vyskytují na místě infinitivu, např. ...*ty bude má svátek* nebo *budeme sprchuje*, imperativu ...*prosím tě pomůže*, tvarů jiných slovesných osob ...*my může*– (já) *poletí* nebo i na místě všech složek složených slovesných tvarů ...*ty bude má*.

4. Vypouštění slovesných tvarů

Vypouštění tvarů slovesa *být* nejvíce postihuje minulý čas. Pisatelé často používají pouze tvary minulého přičestí, např. ... (já) *neměl vůbec čas*... nebo ... (my) *potom šli do H...*

K vypouštění sponového *být* dochází ve všech slovesných časech. Racková uvádí příklady jako ...*ty opravdu hodná* nebo ...*přijeli jsme v neděli a pak potom hezké počasí*. Vypouštění se také týká zvrtného *se/si*, např. *Ve vlaku je hodně špinavé a já jsem musela doma vykoupat*. Dále u infinitivu ve spojení s modálním slovesem, např. *Ty nesmíš kluka nebo nechci až na podzim*.

¹⁷ Záměnou sloves neslyšících pisatelů anglického jazyka se zabývali Quigley, Montanelli, Wilbur (1976). V českém prostředí se záměnou sloves *mít* a *být* ve své diplomové práci zabývala Ziebikerová (2009).

5 Popis učebnic českého jazyka pro neslyšící se zaměřením na výklad sloves

V úvodu jsme předeslali, že k výuce českého jazyka u neslyšících žáků lze přistoupit různě, a to monolingválně a bilingválně. Rozdíl v obou přístupech spočívá v tom, jak přistupují ke znakovému a mluvenému jazyku. Zda považují mluvený jazyk, v našem případě český jazyk, za první, nebo za druhý (srov. Hudáková, 2008). V praktické části práce excerpujeme učebnice českého jazyka, které tyto dva přístupy určitým způsobem reflektují, a provádíme rozhovory s učiteli ze škol, které z jednoho či druhého přístupu vycházejí. Sesbírali jsme celkem 19 učebnic / pracovních sešitů českého jazyka vydaných po r. 1989. Prvních pět učebnic / pracovních sešitů / cvičebnic se znakovým jazykem aktivně nepracují (u žáků za mateřský jazyk považují češtinu), dalších pět vychází z předpokladu, že mateřský jazyk žáků je český znakový jazyk (učebnice založené na kontrastivním přístupu), zbytek tvoří učebnice češtiny pro slyšící cizince, které mohou být při výuce češtiny pro učitele v mnohém inspirativní.

Je zřejmé, že popisované učebnice přistupují k výuce českého jazyka různě. Každá vyžaduje jiný způsob popisu. Jistou systematičnost jsme se ale snažili držet rozdělením výkladu o každé učebnici na dvě části.

V první části, kterou jsme nazvali *Popis učebnice*, stručně charakterizujeme, jaká je koncepce, jaké má části a v jakém pořadí je látka vykládána.

Ve druhé části nazvané *Prezentace sloves* jsme si stanovili dva okruhy. Na konkrétní vybrané slovesné gramatické kategorii ukážeme, jak autoři přistupují k jejímu výkladu a dále se pokusíme vystihnout práci s valencí slovesa.

5.1 Učebnice vycházející z monolingválního přístupu

5.1.1 Učebnice / pracovní sešity z nakladatelství Septima

V nakladatelství Septima vyšly v letech 1997–2001 soubory pracovních sešitů (dále PS) z českého jazyka pro pátý, šestý a sedmý ročník. Jsou to:

DUCHAŇOVÁ, Eva. Český jazyk pro 5. ročník ZŠ pro sluchově postižené. Pracovní sešity I-III. Praha, 1997-1998.

DUCHAŇOVÁ, Eva. Český jazyk pro 6. ročník ZŠ pro sluchově postižené. Pracovní sešity I-III. Praha, 1999.

LACINOVÁ, A. Učíme se češtinu. Pracovní sešity I-III pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené. Praha, 2000-2001.

Popis učebnice

Je nutné zmínit, že PS I-III pro 5., 6., 7. ročník nepředchází pracovní sešity pro 1. – 4. ročník, ani na ně žádné pracovní listy nenavazují. Nevyšla k nim ani žádná učebnice, existují zcela samostatně.

Než naši pozornost obrátíme k tomu, jak jsou pracovní listy vystavěny, zastavme se u PS I pro 5. ročník. Otevírá ho „*Slovník mluvnických kategorií (znakovou řečí)*“¹⁸. Najdeme tu přes 30 kreslených znaků. Z toho vyplývá, že některé znaky nutně nemůžou být gramatickými kategoriemi. Objevují se zde znaky jako POHÁDKA, POVĚST atd. K samotným gramatickým kategoriím pro zajímavost uvedme, že jsou zde uvedeny znaky pro rod ženský i střední, ale mužský chybí.

Obsah, který je uveden vždy na konci každého pracovního sešitu, nevypovídá nic o tom, jakému gramatickému jevu se v té které části učebnice bude věnovat pozornost. Jsou zde pouze názvy tematických oddílů jako např. Škola, Prázdniny apod. Předem tedy nevíme, odkud kam se bude při výkladu sloves postupovat. Vypozorovat, který jev by žáci již měli ovládat a kterému jevu se právě učí, je prakticky nemožné. Ani při bližším zkoumání jsme nenalezli systém v probíraném učivu – cvičení, která ověřují znalost daného konkrétního jevu, jsou vkládána nahodile. Dovolíme si jeden postřeh; PS I-III pro 5. a 6. ročník předpokládá znalost osoby, čísla a času. Na tyto PS navazuje PS I pro 7. ročník, ve kterém je na s. 20 oddíl

¹⁸ V jiném z PS slovník není.

Opakování. A mimo osoby, čísla a času uvádí i způsob, slovesný rod a vid. S uvedenými gramatickými kategoriemi se ale nikde dříve nepracovalo.

Prezentace sloves

Přestože u nás je běžnou praxí, že pracovní sešity bývají doplňkem učebnic, existují tyto zcela samostatně. Předpokládáme tedy u nich určitou práci s výkladem. Při bližším zkoumání jsme ale zjistili, že ve většině případů (až na výklad rozkazovacího způsobu a vidu, viz níže) žádný výklad nenabízejí. Jednotlivé gramatické kategorie slovesa jsou vyučovány cestou mechanického drilu. Ukažme si to na cvičení typu *Převeď z přítomného do minulého času!* (PS I je např. na s. 31, PS III na s. 10, 56-57 aj.) nebo typické *Časujeme – časuj* (např. PS II pro 5. ročník, s. 5). Ve cvičení je uvedeno sloveso v přítomném čase, rozkazovacím způsobu a v závorce v infinitivu. Žáci mají sloveso vyčasovat ve všech osobách (autorka zapomíná na 3. os. rodu středního) v minulém, přítomném i budoucím čase (přitom stále platí, že bez jakéhokoli výkladu).

Jak jsme uvedli výše, ve všech PS I-III pro 5., 6., a 7. ročník jsme nenašli výklad žádné gramatické kategorie slovesa s výjimkou výkladu rozkazovacího způsobu a vidu. Pro ilustraci, jak výklad vypadá, jsme vybrali výklad rozkazovacího způsobu (PS I pro 7. ročník, s. 24). Zcela zde postrádáme text, v němž by byl daný jev exponován. Vytváří tu pouze jakousi tabulku (obr. č. 1), dle které by žáci měli rozkazovací způsob správně tvořit. Nadto se domníváme, že se jedná o poučku nedostatečnou - autorka utahuje rozdíl v užití koncovek 1. a 2. os. pl. (-eme, -ete vs. -ěme, -ěte) (srov. Hrdlička, 2007) a neuvádí, jakým způsobem tvořit rozkazovací způsob pro 3. os. sg. i pl. Na tento výklad navazují cvičení, která vypadají tak, že žáci mají vytvořit rozkazovací způsob předepsaných sloves ve 2. os. sg., 1. os. pl. a 2. os. sg. (*ty mluvíš – mluv, mluvme, mluvte*) (s. 24).

Nyní se zaměříme na práci se slovesnými vazbami. V PS I pro 6. ročník na s. 56 zařadila autorka kapitolu *Skloňování podstatných jmen a slovesa*. Vytvořila zde tabulku (obr. č. 2); v levém sloupci se na každém řádku nachází výčet sloves, v pravém pády. Všechny pády vykládá najednou. Tabulka se nám zdá být přinejmenším matoucí. Například k 7. pádu zařazuje autorka sloveso *psát*. Zjistěte platí příklad *psát perem*, ale také můžeme *psát dopis* (sloveso + 4. pád) nebo *psát o češtině* (sloveso + 6. pád s předložkou) nebo *psát mamince* (sloveso + 3. pád), což autorka již nezmiňuje. Takových sloves se v tabulce nachází celá řada. Na tabulku navazuje cvičení jako *Napiš slovesa, která se pojí s 2. pádem* (např. s. 16-17).

Žáci si mohou tabulku nalistovat, slovesa vypsát a tím způsobem cvičení splnit, což o pochopení (a schopnosti užití) vazby toho kterého slovesa nic nevypovídá.

Uveďme si ještě další cvičení: na s. 26 mají žáci spojovat slovesa s jinými slovními spojeními (např. *slézt – z houpačky*, *nalít – do sklenice limonádu* apod.). I zde se zřejmě jedná o cvičení na procvičení slovesných vazeb; opět ale bez výkladu.

Rozkazovací způsob se tvoří z kmene přítomného těmito koncovkami:

	Kmen přítomný	Koncovky	Tvary rozkazovacího způsobu
1.	nesu	-, -me, -te	Nes! Nesme! Neste!
2.	čtu	-i, -ěme, -ěte	Čti! Čtěme! Čtěte!
3.	házím	-ej, -ejme, -ejte	Házej! Házejme! Házejte!

POZOR!

ty promineš	$n \rightarrow \tilde{n}$	2. os. č. j.	Promiň!	1. os. č. mn.	Promiňme!	2. os. č. mn.	Promiňte!
ty odpustíš	$t \rightarrow \tilde{t}$		Odpusť!		Odpusťme!		Odpusťte!
ty jedeš	$\tilde{d} \rightarrow \tilde{d}$		Jed!		Jedme!		Jedte!
ty budeš			Bud!		Budme!		Budte!
ty jdeš			Jdi!		Jdme!		Jděte!
ty jíš			Jez!		Jezme!		Jezte!
ty povíš			Pověz!		Povězme!		Povězte!

Obr. č. 1PS I pro 7. ročník (Lacinová, 2000, s. 24)

SKLOŇOVÁNÍ PODSTATNÝCH JMEN A SLOVESA

Pro správné určení pádů podstatných jmen si zapamatuj některá slovesa, která se pojí s těmito pády.

I. pád Kdo? Co?

To je Petr.



Petr (1) se ptá Markěty (2).

bojí se, ptá se	Koho? Čeho?	2. pád
dá, dává, rozumí, líbí se, vypravuje, závidí, tleská, nadává, pomáhá, ubližuje, posmívá se, telefonuje, hází, pújčuje, bere	Komu? Čemu?	3. pád
má, vidí, pije, jí, maluje, dívá se, potřebuje, chce, koupá, kupuje, dává, bere, vezme, nenávidí, krade, pújčuje, zlobí, bije	Koho? Co?	4. pád
„Martine!“ „Jano!“	(voláme)	5. pád
vypravuje, stojí, leží, sedí	O kom? O čem? (Na) kom? (Na) čem? (V) kom? (V) čem?	6. pád
píše, jezdí, pere se, topí, jede, chodí, hádá se, jde	(S) kým? (S) čím? Čím?	7. pád

Obr. č. 2 PS I pro 6. ročník (Duchaňová, 1999, s. 56)

Vedle řady PS I-III pro 5., 6., 7. ročník vyšla v nakladatelství Septima i následující „cvičebnice“:

DUCHAŇOVÁ, E. Cvičení z českého jazyka pro 5. ročník ZŠ pro sluchově postižené. Praha, 2000.

Popis učebnice

Nemůžeme provést klasický popis učebnice, protože se jedná o soubor cvičení na procvičení různých gramatických jevů. Na zhruba 40 stranách nabízí velké množství „drilovacích“ cvičení, k nimž je ve druhé části publikace vypracován klíč. Chybí zde úvodní

slovo i doslov. Můžeme tak pouze spekulovat, komu je „cvičebnice“ určena a jak by se s ní mělo zacházet.

Autorka rozděluje publikaci na 13 částí, které se většinou slovní zásobou vztahují k určitému tématu (např. Škola, Město nebo Rodina).

V posloupnosti cvičení na procvičení jednotlivých gramatických kategorií slovesa jsme nenašli žádný systém. Cvičení jsou vkládána náhodně. Celá cvičebnice je složena ze cvičení, která se zaměřují především na formální morfologii. Zcela postrádáme jakoukoli snahu o porozumění jazyku a jeho pravidlům.

Prezentace sloves

Jak jsme předeslali výše, cvičebnice je složena pouze z velkého množství drilovacích cvičení (žádný výklad zde nanacházíme). Uveďme jeden příklad za všechny - *Slovesa vypiš a urči osobu, číslo a čas.* (s. 11, 16, 17, 18, 20 a další).

Na PS I-III pro 5., 6. a 7. ročník navazuje učebnice pro 2. stupeň ZŠ pro sluchově postižené. Jedná se o:

SILOVSKÁ, J. Český jazyk I pro 2. stupeň ZŠ pro sluchově postižené. 2005.

Popis učebnice

Učebnice Český jazyk I je určen pro žáky 2. stupně ZŠ pro sluchově postižené. Navazuje na soubor PS I-III pro 5., 6., 7. ročník. Z Obsahu je patrné, jak je učebnice členěna. Svou strukturou připomíná učebnici češtiny pro žáky bez vady sluchu. Tvoří ji několik částí – Opakování, Český jazyk – historie a vztah k jiným jazykům, Nauka o slově, Tvarosloví, Skladba a Sloh. V oddíle Tvarosloví nacházíme oddíl Slovesa. Autorka začíná výkladem přítomného času (rozdělení sloves do skupin podle koncovek ve 3. os. sg.: -e, -í, -á) a pokračuje minulým časem. Následuje rozkazovací způsob, vid, budoucí čas a jako poslední podmiňovací způsob.

Pozornost budeme věnovat nyní věnovat tomu, jakým způsobem autorka přistupuje k výkladu jednotlivých gramatických kategorií slovesa.

Výklad si přiblížíme na slovesné kategorii – rozkazovací způsob. Stejně jako v PS II pro 7. ročník (viz výše) zde autorka vytváří tabulku. Žáci se opět nedozví, jakým způsobem tvořit rozkazovací způsob pro 3. os. sg. i pl. Na tuto tabulku navazují pouze dvě cvičení *Slovesa převed' do rozkazovacího způsobu* (např. Přečteš to ještě jednou. Sednete si sem.), obdobně *Vyjádři rozkazovacím způsobem* (aby děti nedupaly po chodbě; aby Lenka neotvírala okno). Stejně jako u výkladu v PS II pro 7. ročník postrádáme úvodní text, v němž by byl rozkazovací způsob exponován. Postrádáme i další cvičení, které by žáka postavily do situace z běžného života, ve které by daný jev musel použit. Nadto se domníváme, že počet cvičení (dvě) je nedostatečný. Pro úplnost uvedme, že výklad nepracuje ani s žádnou ilustrací.

Výklad valence autoři neposkytují.

5.1.2 Plzeňské videoprogramy a pracovní listy

Popis učebnice

Plzeňské videoprogramy a pracovní listy jsou učební materiály. Vznikaly od 80. let 20. století ve Sdruženém experimentálním pracovišti při Základní škole pro žáky se zbytky sluchu v Plzni. Byly určeny pro potřebu škol zavádějících do vyučování totální komunikaci¹⁹ (Hudáková, 2008).

Celkem byly vytvořeny 4 sady pracovních listů a videoprogramů pokrývající období od přípravného (prvního) ročníku do čtvrtého ročníku základní školy, tj. Český jazyk pro přípravný / první ročník - sedmnáct videoprogramů + sedmnáct souborů pracovních listů, Český jazyk pro druhý ročník – devatenáct videoprogramů + devatenáct souborů pracovních listů sdružených do osmnácti složek, Český jazyk pro třetí ročník – třináct videoprogramů + dvacet pět souborů pracovních listů (Hudáková, 2008).

¹⁹ Totální komunikace kombinuje v komunikaci sluchové, manuální a orální prostředky. Více o totální komunikaci např. Hudáková (2008).

Pro naše pozorování jsme vybrali Pracovní sešity pro I. (Přípravný ročník):

FIŠEROVÁ, E., ŠUBRTOVÁ, E. Český jazyk pro Přípravný ročník. Pracovní listy k videoprogramům. Plzeň, rok neuveden.

Slovesa zde nacházíme v podstatě náhodně rozmístěná, a to často ve cvičeních, ke kterým chybí zadání. Např. se na straně s. 4 (1. lekce) objevují slova *máma, Eva, teta, pá, mává*. Nebo je na str. 12 (14. lekce) řada vět, které se vztahují k „přípravě dětí do školy“: *Eva je doma. Kája je také doma. Eva se obléká. Eva to umí. Eva je veliká. Kája si obléká kabát. Eva má pěkné šaty*. Častá jsou zadání typu: *Doplň a mluv! Pozor, mluv!* Čtenáři je tak hned na první pohled jasné, že v této učebnici více než o porozumění jazyku a jeho pravidlům půjde o nácvik mluvení (a s ním související slyšení a odezírání). Jakým způsobem probíhá výklad, si přiblížíme ve druhé části.

Prezentace sloves

Uveďme si příklad z lekce 14, kde je cvičení: *Doplň a mluv*. V levém sloupci jsou pod sebou věty typu Pepa mluví. Eva to umí. Teta má sůl. Ota mává. Táta volá. Mimi papá. atd. Žáci mají doplnit prázdné políčko po vzoru Já mluvím. Já mám sůl. Já mávám. Já volám. Mimi papám atd. Můžeme-li toto cvičení považovat za výklad, autorka se zde zřejmě snaží žákům přiblížit rozdíl ve tvaru slovesa v 1. a 3. os. sg. Jak je ale vidět, toto cvičení lze vyřešit zcela mechanicky, pouhým doplněním písmena *-m*.

Obdobné cvičení nacházíme na v lekci 15: *Doplň: m, me. Já zalévám. My počítám. Já házím. míč. My běží ven. My si obouvám boty*. (obr. č. 3). Domníváme se, že není třeba další obdobná cvičení uvádět. Jen těžko můžeme předpokládat, že s pomocí takového výkladu a cvičení žáci dosáhnou plné funkční gramotnosti.

Valenci autoři nijak nevykládají.

32

Doplň: m , me

Já zalévám____. My počítám____. My neslyší____. Já házím____
míč. My běží____ven. My si obouvám____ boty. My si oblékám____
bundy. Já nemá____ čepici. Já mám____ tužku. My si
umývám____ nohy. My stavím____

**Obr. č. 3 Pracovní listy k videoprogramům
(Fišerová, Šubrtová, 1997, 13. lekce, s. 8)**

5.2 Učebnice vycházející z bilingválního přístupu

MACUROVÁ, A. a kol. *Umíme číst a psát česky*. Praha, 1998.

Popis učebnice

Učebnice *Umíme číst a psát česky* není určena pro žáky jednoho školního ročníku, ani pro jediný stupeň nebo typ školy.

Svým zpracováním se diametrálně odlišuje od učebnic zmiňovaných výše. Autoři neztotožňují výuku češtiny s logopedickými cvičeními a ani u žáků s vadou sluchu nepředpokládají její intuitivní znalost. Vycházejí z předpokladu, že žáci mají svůj vlastní jazyk – český znakový jazyk. V této učebnici jde skutečně o český jazyk, o pochopení jeho zákonitostí a pravidel, o jeho užití v praktických situacích.

Učebnice je rozdělena do 19 lekcí. Každá lekce obsahuje text, gramatickou partii, soubor cvičení a četbu. V některých lekcích se objevuje partie Slova a svět.

V lekci 1 se autoři věnují slovesu být v přítomném čase a bezprostředně na to rozdělují slovesa do skupin podle koncovek ve 3. os. sg.: *-e*, *-í*, *-á*. V lekci 2 se žáci učí modálními slovesům. V lekci 5 autoři vykládají minulý čas. V lekci 8 se žáci seznamují s frázemi *mít rád koho/co*, *rád něco dělat*. V lekci 9 autoři prezentují budoucí čas, slovesa dokonavá / nedokonavá a slovesa pohybu. V lekci 15 se žáci učí rozkazovacímu způsobu, následuje způsob podmiňovací. V lekci 17 autoři vykládají trpný rod.

Prezentace sloves

Na příkladu rozkazovacího způsobu (lekce 15, s. 105) si můžeme opět ukázat, jakým způsobem autoři přistupují k výkladu jednotlivých gramatických kategorií sloves.

Kapitolu otevírá úvodní text, ve kterém je probíraný jev exponován. V tomto případě pracují s kuchařským receptem: *Houby omyjte a osušte. Odkrájejte nohy, oloupané hlavičky nakrájejte na tenké plátky a dejte do mísy. Smíchejte olej a citronovou šťávu, přidejte sůl a pepř...* (obr. č. 4) Za textem následuje samotná poučka (obr. č. 5). Autoři zde nabízejí srovnání způsobu oznamovacího, rozkazovacího a podmiňovacího (SPÍŠ? - SPAL BYCH – SPI) a k němu vhodně volí obrázek ilustrující situaci „ze života“. (obr. č. 6) Na výklad navazuje řada rozmanitých cvičení jako *Spojte, co k sobě patří* (spát – spěte, berte – brát), *Napište podle vzoru* (Chceš mlčet? Tak mlč! Chceš mluvit? ...). Další cvičení opět odráží situaci z běžného denního života, žáci mají napsat své sestře, že večer přijde návštěva a proto

musí: všude utřít prach, vyluxovat, koupit víno atd... Rozkazovací způsob si žáci můžou procvičit na sedmi různých cvičeních. Následuje poučka, jak se tvoří zápor rozkazovacího způsobu, a na tu navazují další cvičení.

Je zřejmé, že žáci mají dostatek prostoru pro to, aby si daný gramatický jev procvičili, aby se naučili ho tvořit a zároveň ho dokázali využít v běžném životě.

Obraťme nyní naši pozornost k valenci, resp. k vazbám. Podívejme se blíže např. do lekce 11 na s. 79, kde se vykládá 7. pád. Stejně jako v ostatních lekcích začíná kapitola krátkým textem, v němž je probíraný jev exponován. Následuje tabulka, ve které je výčet sloves, které se pojí se 7. pádem (např. trpět - vazba *trpět něčím* – trpět sennou rýmou, hádat se - vazba *hádat se s někým* – hádat se s rodiči). Na následující straně je další tabulka, ve které je výčet předložek, které se pojí se 7. pádem, výklad 7. pádu prostředku + další užití a osobní zájmena v 7. pádě. Na s. 81 je pak samotná poučka k 7. pádu – žáci se naučí příslušné substantivum užít ve správném tvaru. Narazí-li tedy žák např. na sloveso *hádat se*, bude vědět, že vyžaduje doplnění v 7. pádě, které navíc bude umět uvést ve správném tvaru.

15.

TEXT

Žampionový salát
1/4 kg čerstvých žampionů, 1 lžice citronové šťávy, sůl, pepř, 4 lžice oleje, zelená petrželka nebo pažitka.



1. Houby omyjte a osušte. Odkrájejte nohy, oloupané hlavičky nakrájejte na tenké plátky a dejte do misky.
2. Smíchejte olej a citronovou šťávu, přidejte sůl a pepř. Dobře ušlehejte.
3. Asi 2/3 zalivky nalijte na houby, lehce promíchejte a nechte hodinu odležet.
4. Potom přidejte zbytek zalivky a dejte do chladu na dalších 30 minut.
5. Mezitím nakrájejte petrželku nebo pažitku. Salát posypte a podávejte.

Obr. č. 4 Umíme číst a psát česky (Macurová a kol., 1998, s. 105)

GRAMATIKA

JIM

JEDL BYCH

JEŽI

SPIŠ?

SPAL BYCH

SPII

ČEKÁ

ČEKAL BYCH

ČEKEJ!

Slovesný způsob
Způsob oznamovací
Způsob podmiňovací
Způsob rozkazovací

Způsob rozkazovací

Infinitiv (slovo na -i)	ONI	TY	VY	MY	
1.		- Ů	- TE	- ME	
mluvit	mluví mluv - í 1 x 3,6,1,0,0	mluv	mluvte	mluvme	
kupovat	kupují kupu - ou	kupuj	kupujte	kupjme	
pracovat	pracují pracujou	pracuj	.....	.....
opakovat	opakují	.....	.....	.....
prominout	prominou n → ň	promiň	.....	.....
zapomenout	zapomenou	.....	.....	.....
vstát	vstanou	.....	.....	.....
platit	platí t → f	plať	plaťte	.....
jet	jedou d → ě	jed'	.....	.....
psát	pišou	piš	pište	pišme	
ukázat	ukážou	ukáž	ukážte	ukážme	
koupit	koupí	kup	.....	.....
nekouřit	nekouří	.....	.....	.....

STRANA 10

STRANA 105

Obr. č. 5 Umíme číst a psát česky (Macurová a kol., 1998, s. 105)

Popis učebnice

Učebnice „Rozumíme česky“ volně navazuje na učebnici „Umíme číst a psát česky“ (viz výše). Svým zaměřením je ale trochu jiná: méně se věnuje tomu, jak se tvary slov tvoří, více tomu, jak dané tvary fungují ve větě. Stejně jako učebnice předchozí, i tato směřuje k pochopení jazyka, jeho zákonitostí i pravidel, a jeho jazyka v praktických situacích. Větší důraz klade na porozumění celku textu a na uchopení jeho smyslu.

Autorům učebnice nejde o nácvik nebo nacvičené užívání už hotových psaných struktur. Směřuje k rozvíjení funkční gramotnosti českých neslyšících v psané češtině. Snahou je, aby neslyšící žák uměl texty psát a aby česky psaným textům rozuměl. Autorky uvádějí, že použité texty ani vysvětlující partie nebo cvičení nejsou řazeny od nejsnadnějších k nejvíce obtížným. Stejně náročné nejsou ani lekce jako celek. Při práci není nutné postupovat od začátku do konce. Není nutné probírat každou lekci jako celek.

Prezentace sloves

Jak uvedeno výše, formální morfologii je věnovaná pouze malá pozornost. V tomto případě si dovolíme odklonit se od popisu prezentace konkrétní slovesné gramatické kategorie a zaměříme se na práci s valencí. Nacházíme zde lekce, které s ní přímo pracují. Na s. 73 autorky popisují, co je věta, pracují s pojmy jako základová věta, základové větné členy, nezákladové větné členy, valence. Zaujalo nás, jakým způsobem autorky vysvětlují podstatu základové věty. Jako vzor využívají obrázek stromku. Základovou větu *Bratr ztratil kapesník* následně popisují jako „...vánoční stromek koupený v obchodě. Je to celý stromek, ale nemá žádné ozdoby“ (Macurová, A. a kol. 2003, s. 73). Naproti tomu větu *Můj bratr včera ztratil nový kapesník* přirovnávají k ozdobenému vánočnímu stromečku, kdy stromek zůstává a přidávají se pouze ozdoby. A právě ozdoby jsou nezákladovými větnými členy. Na s. 74 se na dalších obrázcích stromečků snaží ukázat, co se stane, pokud stromeček nebude mít všechny větve. (obr. č. 6) Následují cvičení jako *Rozhodněte, kdy jde o celé věty. Za úplnými větami udělejte tečku, neúplné doplňte* nebo *Přečtěte si následující věty a vyškrtejte z nich všechny nezákladové větné členy* (s. 75).

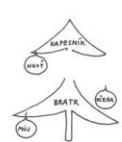
V lekci 26 na s. 79 autorky pracují s větnými vzorci *S-VF-O* (Bratr ztratil kapesník) s *S-VF-ADV* (Bratr poletí do Bratislavy). Na s. 80 najdeme cvičení jako *Přiřaďte každou větu ke*

správnému větnému vzorci. V dalších cvičeních si žáci opět připomínají věty základové a rozvité. Objevují se cvičení jako např. Zkusíte vymyslet k základovým větám věty rozvité? nebo Rozhodněte, kdy jde o celé věty.

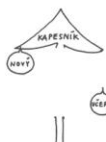
Jedná se o první učebnici, která s valencí pracuje.

Jistě pochopíte, že i neozdobený stromeček potřebuje mít všechny větve.

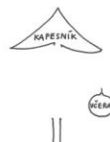
Kdybychom zapomněli napsat některý **základový větný člen**, nebyla by to už věta, stejně jako stromeček bez větví už není stromeček. (* = není česká věta)



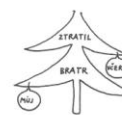
*Můj bratr včera nový kapesník.



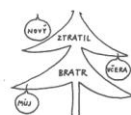
*Včera nový kapesník.



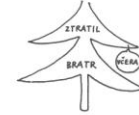
*Včera kapesník.



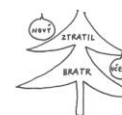
*Můj bratr včera ztratil.



*Můj bratr včera ztratil nový.



*Bratr včera ztratil.



*Bratr včera ztratil nový.



*Včera ztratil.

Obr. č. 6 Rozumíme česky (Macurová a kol., 2003, s. 74)

MACUROVÁ, A., OTHOVÁ, M. a kol.: Čestina pro neslyšící: Zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině. Praha, 2007.

Popis učebnice

Učebnice není určena pro žáky jednoho konkrétního ročníku, ani pro jediný stupeň nebo typ školy.

Učebnice Čestina pro neslyšící je vydaná na CD ROM. Podobně jako předchozí učebnice češtiny pro neslyšící (viz výše), se zaměřuje na psanou podobu češtiny. Tato učebnice zdůrazňuje především porozumění – porozumění českému jazyku a jeho pravidlům, porozumění smyslu jednotlivých vět a textu, nakonec i porozumění světu.

Výklady a cvičení cíleně zaměřuje především na jednu část české gramatiky, a to české tvarosloví. Nejde jí o to, jak tvary českých slov tvořit, ale o to, jak jich užívat a jak jim rozumět – v jednotlivých slovních spojeních, izolovaných větách i souvislejšímu textu.

Český jazyk vykládají neslyšícím studentům jako cizí, předkládají jim pravidla a instrukce i u jevů, které se zdají být nám, slyšícím, naprosto samozřejmé. Učebnice ve všech výkladech postupuje od nejjednoduššího ke složitějšímu.

Učebnice je rozložena do 18 lekcí. U každé lekce je v češtině i v českém znakovém jazyce popsán obsah dané lekce.

Každá lekce v sobě zahrnuje TEXT – ČETBU – GRAMATIKU – PAMATUJ – SLOVA A SVĚT a cvičení.

Ve svém výkladu začíná osobními zájmeny a časováním slovesa být v přítomném čase (i jeho negací). V lekci 1 gramatika rozděluje slovesa do tříd podle vzorů. Pokračuje výkladem modálních sloves (modální sloveso + infinitiv) a jak se časují v přítomném čase. V lekci 5 navazují autoři výkladem minulého času (z čeho se skládá tvar minulého času a jak se tvoří přičestí minulé). Lekce 6 je věnovaná 6. pádu (slovesa + 6. pád). Lekce následující pádu 4. (slovesa + 4. pád bez předložky / s předložkou). V lekci 9 autoři vykládají budoucí čas a v další lekci 2. pád (slovesa + 2. pád bez předložky / s předložkou). V lekci 11 se žáci učí 7. pád (slovesa + 7. pád s bez předložky / s předložkou). Nakonec autoři v lekci 12 vykládají 3. pád. (sloveso + 3. pád bez předložky, sloveso + 3. pád a 4. pád bez předložky). V lekci 15, 16 a 17 autoři věnují pozornost způsobu rozkazovacímu a podmiňovacímu a slovesnému rodu.

Prezentace sloves:

Při výkladu jednotlivých gramatických kategorií slovesa autoři postupují jasně, srozumitelně a s využitím neverbálních prostředků (obrázků, grafiky). Pracují také s výkladem v českém znakovém jazyce. Uvedme si příklad z lekce 2, ve které se autoři zabývají modálními slovesy. V oddílu TEXT je krátký text, ve kterém se objevují modální slovesa. V oddílu GRAMATIKA je v přehledné „tabulce“ vyčasované sloveso chtít a chtít + infinitiv. Uvedena jsou i další modální slovesa. Ke každému příkladu je ilustrační obrázek. Výklad jevu v češtině je navíc vyložen i v českém znakovém jazyce. Oddíl PAMATUJ poté slouží k zopakování toho nejdůležitějšího. K danému jevu se váže řada rozličných cvičení, které se vyznačují kreativitou a dbají na to, aby bylo danému jevu opravdu bezpečně porozuměno. V každé lekci se nachází i oddíl TEST, ve kterém si žáci porozumění vyzkouší.

S vazbami sloves autoři pracují stejně jako v učebnici *Umíme číst a psát česky*. Lekce 2 obsahuje jakýsi valenční slovníček, ve kterém jsou uvedena užitečná slovesa a některé pády, se kterými se sloveso pojí.

CÍCHA HRONOVÁ, A. – ŠTINDLOVÁ, B. Učíme se (nejen) česky. 2011.

Popis učebnice

Jedná se o učebnici určenou k výuce češtiny pro neslyšící děti na 2. stupni základních škol. Autoři při zpracování vycházeli z faktu, že české neslyšící děti češtinu neslyší a že si mluvený jazyk nemohou osvojit přirozenou cestou (sluchem).

Učebnice je založená na kontrastivním přístupu; seznamuje žáky se shodami a rozdíly češtiny a českého znakového jazyka. Kolektiv autorů se soustředil nejen na pečlivý postupný výklad gramatiky, ale také na budování sociokulturních kompetencí cílové skupiny a na praktickou znalost psané češtiny ve formální i neformální komunikaci (např. při psaní e-mailů, pozdravu z dovolené, ukončení rozhovoru na chatu apod.). Učebnice pracuje se signální gramatikou, obsahuje vizuální symboly pro různé úkoly, např. zapamatuj si, napiš, pozoruj (především rozdíly mezi češtinou a českým znakovým jazykem) apod. a velkým množstvím obrázků, které jsou často zapojeny do výkladu i následných cvičení. Průvodkyní učebnice je čtrnáctiletá neslyšící dívka Sandra, která představuje svou rodinu, kamarády a své zájmy. Zadává dětem úkoly nebo je žádá o pomoc s nimi. Stává se pro děti vzorem, se kterým se můžou ztotožnit, a současně působí jako motivující prvek. Součástí učebnice je DVD. DVD nosič zahrnuje vybraná interaktivní cvičení, překladová cvičení, výkladový slovník, překlad vybraných textů ke čtení do ČZJ (pro zpětnou vazbu čtení s porozuměním), výklad gramatiky v českém znakovém jazyce a soubory ke stažení a tisku - textovou část učebnice a Manuál pro učitele a rodiče.

Učebnice obsahuje 12 lekcí, z nichž každá je strukturována do následujících částí: NOVÁ SLOVA – NOVÁ GRAMATIKA, ČTENÍ, OPAKOVÁNÍ, SLOVNÍČEK.

V lekci 1 autoři navazují na výklad osobních zájmen zařazením sloves do skupin: *-it/-et/ět*, *-at/-át*, *-ovat* a uvádí slovesa nepravidelná: *číst*, *psát*, *pít*. V téže lekci vysvětlují slovesný zápor a konjugaci slovesa *být* (ind. prez.). Lekce 2 učí žáky konjugaci sloves *-it/-et/-ět*, vazbě *být někde* (subs. v lokálu; předložky *v/na*, *být v obchodě*, *být na náměstí* apod.) a dalšímu užití slovesa *být* (zástupné *být*, např. *Ve městě je stadion*.). Další lekce se věnuje konjugaci sloves

ze skupiny *-ovat/-at* a užití slovesa *mít* (× *být*). V lekci 4 prohlubuje výklad nepravidelných sloves (*číst, psát...*), vykládá slovesa pohybu (*jít* × *jet*, jejich valenci – *jet čím* – subs. v instr.). V lekci 5 autorka vykládá budoucí čas (viz *Prezentace slovesného času*), modální slovesa (*umí, musí, může, smí, chce*) a frázová slovesa (*čekat na, dívat se na, těšit se na*). V následující lekci se kolektiv autorů vysvětluje opakovanosť/násobenosť děje (*jít – chodit, jet – jezdit*), užití sloves *stát/sedět/ležet/viset*. V lekci 8 si žáci osvojují vazbu *dělat něco s někým* a je jim vysvětlováno préteritum, následuje opakování časů (viz *Prezentace slovesného času*). V lekci 10 se probírají slovesa pojící se s dativem a akuzativem (*koupit, dát, psát, číst*). Dál si žáci osvojují a učí se užívat modální slovesa v préteritu. V poslední lekci se žáci setkávají s vazbami jako *chatovat o něčem, vyprávět o něčem, mluvit o něčem* apod.

Prezentace sloves

Výklad gramatické látky se autorky snaží zprostředkovat způsobem, kterým si češtinu osvojují slyšící cizinci. Také prostřednictvím českého znakového jazyka, který je jim smyslově přístupný. Autorky využívají parcelace gramatiky, postupně vedou žáky k nahlížení na češtinu jako celek. Učivo pozvolna rozšiřují a prohlubují.

S tím souvisí i opakování již naučených pravidel v následujících lekcích, přičemž při každém opakování se k již zvládnutým pravidlům přidávají další. Ukažme si to na příkladu třídění sloves do skupin podle vzorů. V úvodní lekci (s. 15) autoři uvádějí přehled slovesných vzorů: *kreslí* (*-í* ve 3. os. sg., v inf. *-it/-et/-ět*), *počítá* (*-á* ve 3. os. sg., v inf. *-at/át*), *pracuje* (*-uje* ve 3. os. sg., v inf. *-ovat*), navíc uvádějí slovesa nepravidelná *číst, psát, pít* (*-e* ve 3. os. sg.). Na s. 16 si pak žáci trénují spojování sloves v infinitivech se stejnými slovesy ve 3. os. sg. I v dalších cvičeních (s. 16-17) si žáci trénují užívání vybraných sloves ve 3. os. sg. (např. *Řezník _____ maso. prodávat*).

V lekci 1 pak samostatně vykládají slovesa *-it/-et/-ět*. A v další lekci *-ovat/-at*. Následně žáci své teoretické poznatky uplatňují v uložených cvičeních.

Učebnice se také průběžně věnuje nejenom tomu, jak tvar sloves správně vytvořit, ale také, jak ho správně ve větě použít. Využijme příkladu ze strany 210, práci s vazbami sloves *koupit / dát / psát / číst* / ilustrujme obrázkem č. 7.

Slovesa: koupit / dát / psát / číst (+ 3. + 4. pád)

1



Jdu ke školníkovi. Budu mu pomáhat na zahradě.

2 Sandra přeje Marii, protože má narozeniny.
Sandra jí koupila kytku a lístek do divadla.

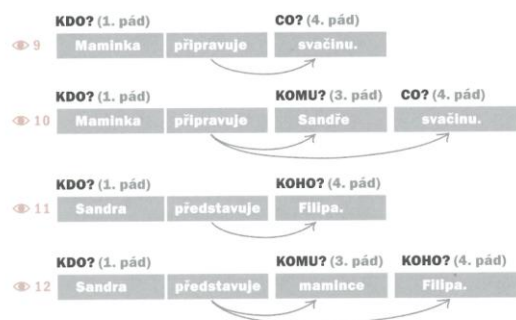
3 Dědeček jede k tatínkovi do autoservisu. Tatínek mu opravuje auto.

4 Petra dala Františkovi mapu a dalekohled.

5 Filip píše dopis Věře a Ivě. Do dopisu jim dal malý dárek.

6 Vychovatelka vynadala Lauře, protože měla v pokoji nepořádek.

7 Učitelka čte Romance pohádku. Líbí se jí ta pohádka? 8



Obr. č. 7 Učíme se (nejen) česky (Cícha Hronová, Štindlová, 2011, s. 210)

5.3 Učebnice češtiny pro slyšící cizince

HRONOVÁ, K., HRON, J. *Čeština pro cizince H + H. Praha. 2009.*

Popis učebnice

Jedná se o učebnici, která je určena především cizincům - dětem, kteří se prvně setkávají s českým jazykem, ať již v českém, nebo cizím jazykovém prostředí. Učivo je soustředěno do pěti dvoudílných celků, kde těžiště první části je v práci s textem. Ve druhé části se učivo opakuje a rozšiřuje o další lexikální položky a poznatky gramatické. V úvodní lekci se žáci setkávají se slovesem *být*. V lekci 2 nacházíme slovesa *mít* (vazba *mít něco*), *stát*, *viset*, *ležet*, *sedět*, *vidět*. V další lekci slovesa jako *číst*, *psát*, *oblékat*, *poslouchat*, *snídat*, *večeřet*. Dále sloveso *jet* a vazbu *jet něčím* (např. *jet vlakem*, *jet autobusem*). V poslední lekci autoři rozlišují *jít na poštu* × *jít do školy*. Bezprostředně na výklad osobních zájmen navazují v lekci 2 vyčasovaná slovesa *být*, *mít*, *vidět* ve všech osobách v přítomtu (v kladu i záporu). Cvičení k výkladu uvedených sloves jsou zaměřena spíše na valenci. Žáci procvičují vazby *mít něco*, *vidět něco* apod. V lekci 3 autoři uvádějí přehled slovesných vzorů: *čtu* / *píšu* (-u, 1. os. sg.), *sedím* (-ím, 1. os. sg.), *poslouchám* (-ám, 1. os. sg.). V gramatických poznámkách porovnávají český a anglický jazyk; uvádějí, že zatímco v angličtině se rozlišuje přítomný prostý čas a přítomný průběhový, v českém jazyce ne (*píšu* = I write, I am writing). V lekci 4 nacházíme další pasáž, která je označena jako výklad přítomtu, pod tímto stojí *čtu* – *piji* / *piji*; *oni* – *ejí*. Následně jsou vyčasovaná slovesa *číst*, *pít*, *snídat*, *večeřet*. V tomto výkladu se velmi špatně orientujeme. Jeví se nám, rodilým mluvčím, jako poněkud zmatený a nejasný.

Prezentace sloves

Gramatické učivo se nepodává výkladem. S gramatickými jevy jsou žáci seznamováni především lexikálně ve výchozích textech a dialogích, případně jsou vedeni k tvoření tvarů na základě analogie. Přitom získávají základní poznatky o výstavbě české věty a vytvářejí si první představy o gramatických principech českého jazyka. Ilustrujme si to na příkladu ze s. 37, kde probíhá rozhovor mezi dvě postavami (2. os. sg a 1. os. sg., přítomný čas): *Kde snídáš? Snídám v jídelně. Kdy obědváš? Obědvám v poledne.* atd. Na straně 38 pak rozhovor

stejný, ale ve 2. os. pl. a 1. os. pl.: *Kde snídáte? Snídáme v...* Gramatické struktury jsou při výuce fixovány neuvědoměle pomocí komunikačně zaměřených drillů.

ŠKODOVÁ, S. Domino. Český jazyk pro malé cizince 1. Praha. 2010.

Popis učebnice

Učebnicový soubor Domino je určený pro výuku jinojazyčných žáků prvního stupně základní školy, zejména pro 1. ročník ZŠ. Soubor zahrnuje učebnici pro děti, pracovní sešit, metodickou příručku pro učitele a CD se zvukovými nahrávkami básniček, dialogů a herních aktivit obsažených v učebnici. Soubor zohledňuje zvláštnosti žáka stojícího na prahu gramotnosti: jednak jeho omezenou či nulovou znalosti čtení a psaní, jednak období názorného myšlení, které se zaměřuje na vnímání konkrétních předmětů nebo jejich obrázků a manipulaci s nimi. V jednotlivých lekcích nabízí postupy pro osvojení tematicky vázaných lexikálních oblastí a komunikačních dovedností. Důraz klade i na rozvoj analytické schopnosti pozorování opakujících se gramatických struktur. Veškeré aktivity a výukové postupy jsou popsány pro přístup bez zprostředkujícího jazyka.

Učebnici autorka otevírá výkladem slovesa *být* (v 1. a 3. os. sg a 3. os. pl.). Děti seznamuje i s jeho negací (v 1. a 3. os. sg. a 3. os. pl.). V lekci 4 se věnuje slovesům vyjadřujícím činnosti: 2. os. sg. slovesa *dělat* a 1. os. sg. vybraných sloves (*malovat, psát, číst, hrát, dívat aj.*). Dále pak 3. os. sg. sloves vyjadřujících atmosférické stavy. V lekci 5 seznamuje děti s 3. os. sg. sloves vyjadřujících činnosti. V lekci 6 se věnuje 1. os. sg. sloves popisujících děje v průběhu dne. V lekci 8 vysvětluje sloveso *mít* (1. a 3. os. sg). Seznamuje děti s frází *mít rád něco* (akuzativ substantiv fem.). V další lekci se věnuje 4. p. subst. fem. a adj. ve frázi *nosit něco*.

Prezentace sloves

Gramatika jako taková není nikde explicitně vysvětlena. Určité gramatické prvky se spíše zrcadlí v komunikačních strukturách. Jednotlivé věty jsou přitom velice krátké – často se skládají pouze ze tří slov. Ve většině případů se jedná o dialogické výměny mezi hlavními postavkami (Anička/Honzík) a další postavou (paní učitelka / ostatní děti představující cizince). Vezměme si příklad, kdy autorka pracuje se slovesem *být* v přítomnosti. K výkladu

hojně využívá obrázků, které odpovídají věku žáků. Na s. 2 je obrázek holčičky, od které jde bublina s textem *Ahoj, já jsem Anička*. Vedle ní je obrázek kluka, který říká *Ahoj, já jsem Honzík*. Na další straně jsou tytéž obrázky a u nich věta *Anička a Honzík jsou z České republiky*. Pod těmito obrázky jsou postavičky dalších dětí, které se představují, př. *Ahoj, já jsem Vladimír*. Pod postavičkou je vlajka státu a u ní text *To je Vladimír. Je z Ukrajiny*. (obr. č.8) Na s. 4 je ve středu stránky otázka *Kdo to je?*, od ní směřují šipky k obrázkům v rámečcích. Šipka např. směřuje k obrázku dvou kluků, pod nimiž je napsáno *To jsou kluci. To nejsou holčičky*. Tímto způsobem autorka vykládá sloveso být v 1. a 3. os. sg. prez. a 3. os. pl. prez. a jeho negaci.

Na s. 23 autorka pracuje se slovesem *dělat* ve 2. os. sg. a dalším vybraným slovesům v 1. os. sg. Je zde obrázek holčičky, která se ptá *Co děláš doma?*, vedle je obrázek kluka, který maluje obrázek a věta *Maluju obrázek (Píšu úkol., Čtu knížku. apod.)*.



Obr. č. 8 Domino – Český jazyk pro malé cizince 1(Škodová, 2010, s. 2)

ŠKODOVÁ, S. Domino. Český jazyk pro malé cizince 2. Praha. 2012.

Popis učebnice

Učebnicový soubor Domino – Český jazyk pro malé cizince 2 navazuje na Domino – Český jazyk pro malé cizince 2 a předkládá materiál pro rozšiřování gramatických i lexikálních znalostí.

Ve druhém dílu učebnice se autorka zaměřuje především na vazby sloves. V první lekci seznamuje žáky se slovesnou vazbou *bydlet v...* Druhou lekci věnuje slovesům jako *hrát si, učit se, oblékat se* apod. Dále učí žáky užívat sloveso *jezdit* (sloveso + 7. pád - vazba *jezdit něčím*, př. *jezdím tramvají, jezdím autobusem*) a vazbu *půjčit něco* (sloveso + 4. pád, např. *Půjč mi knížku.*). Nastiňuje imperativ sloves vyjadřujících činnosti potřebné pro řízení třídy, např. *Posad' se. Čti.* V lekci 3 pracuje autorka s frází *mám rád/a něco...* (mít rád + 4. pád, např. *Mám ráda hudebku.*) V lekci 5 nacházíme vazbu *pracovat někde* (sloveso + 6. pád, př. *Pracuje v nemocnici. Pracuje na poště.*) V této lekci učí žáky užívat modálního slovesa *chtít* v 1. os. sg. ve spojení se slovesem *být* (např. *Chci být průvodčí.*). V další lekci se žáci učí používat vazbu *jít někam* (zde gen. objektů ve městě, např. *Martina jde do restaurace.*). V poslední lekci autorka seznamuje žáky s modálními slovesy *musíš, nesmíš.*

Prezentace sloves

I pro druhý díl Domina platí, že slovní zásoba a texty jsou pečlivě propojeny s vybranými gramatickými jevy. Od prvního dílu učebnice se druhý liší tím, že jsou v ní zařazeny

i gramatické tabulky signálně označené žlutým podbarvením a velkým vykřičníkem. V těchto tabulkách je žákům signalizován vybraný gramatický jev, který si v dané lekci osvojují.

Využijme konkrétního příkladu, v lekci 7 nacházíme první zmínku o minulém čase. Učí žáky minulému času sloves *mít, pít a jíst* ve frázích o sněženém jídle a jejich rodové diferencii – *jedl jsem × jedla jsem*. Na s. 51 se v rámečku označeným vykřičníkem nachází obrázek holčičky a pod ním slovesa vyčasovaná v 1. a 3. os. sg. (*měla jsem, pila jsem, jedla jsem × Anička měla..., Anička pila..., Anička jedla...*). Vedle je obrázek kluka a tentýž způsob výkladu (*měl jsem, pil jsem* atd.). Pod tímto rámečkem je ještě jeden, ve kterém autorka nabízí srovnání přítomného a minulého času (*Jím brambory a maso. Piju vodu. × Jedl jsem brambory a maso. Pil jsem vodu.*) (obr. č. 9). Na téže straně děti opět najdou dialogickou výměnu: mezi Aničkou/Honzíkem a maminkou: *Co jsi dnes jedl? Jedl jsem...*

Jak jsme uvedli výše, vybrané gramatické jevy jsou vždy propojeny s konkrétní komunikační situací. Uvedme si příklad z 10. lekce (s. 62), kde se žáci mají naučit základní komunikaci s lékařem. V úvodu lekce je dialog mezi Honzíkem a paní učitelkou. (např. *Paní učitelko, dneska chybí Markus. – A víš, proč tu není? – Markus je nemocný.*). Následuje dialog mezi paní doktorkou a Markusem (*Bolí tě něco? Máš teplotu? – Bolí mě...*). Do kontextu komunikace s lékařem je zasazen výklad modálních sloves *musíš, nesmíš*. U postavičky paní


doktorky je bublinka, v níž je psáno a odlišeno barvami: MUSÍŠ, NESMÍŠ. Vlevo pak rámeček označený signálně šipkou v modrém kruhu (zn. příkaz), vpravo rámeček označený značkou pro zákaz. Mezi těmito rámečky jsou různé výpovědi (*Zůstat doma. Jít do školy. aj.*), které mají žáci do tabulek přiřazovat.

Následuje rámeček označený vykřičníkem; v levém sloupci MUSÍŠ jsou příklady jako *Musíš ležet v posteli!*, v pravém sloupci NESMÍŠ např. *Nesmíš běhat!* V obou případech je ztuchněno modální sloveso a –t.

4 POZOR!



 MĚLA JSEM... PILA JSEM... JEDLA JSEM... ANIČKA MĚLA... ANIČKA PILA... ANIČKA JEDLA...		 MĚL JSEM... PIL JSEM... JEDL JSEM... HONZÍK MĚL... HONZÍK PIL... HONZÍK JEDL...
---	---	---

↓

<p>TEĎ</p>  Jím brambory a maso. Piju vodu.	 mám – měl jsem měla jsem jím – jedl jsem jedla jsem piju – pil jsem pila jsem	<p>TEĎ</p>  Jedl jsem brambory a maso. Pil jsem vodu.
---	---	--

5

Co jsi dnes jedl? Co jsi dnes pil?

 Jedla jsem housku se sýrem, okurku a jogurt. Pila jsem čaj.		 Jedl jsem brambory a kuře a rajče. Pil jsem džus.
--	---	--

JÍDLA 51

Obr. č. 9 Domino – Český jazyk pro malé cizince 2 (Škodová, 2012, s. 51)

6 Rozhovory s učiteli českého jazyka ve školách pro sluchově postižené

V návaznosti na excerpce učebnic jsme se rozhodli provést rozhovor s učiteli českého jazyka v pěti základních školách pro sluchově postižené v České republice. Výběru základních škol předcházelo oslovení jejich zástupců s dotazem, zda by bylo možné právě v jejich zařízení rozhovory realizovat. Z pěti oslovených škol pro SP v ČR na naši žádost reagovaly všechny.

V období června 2014 jsme všechny oslovené školy navštívili a získali celkem 11 rozhovorů. Před provedením rozhovoru jsme absolvovali krátký následek ve třídě (cca 15 min. + přestávka). Pro zachování anonymity škol v rámci výzkumného šetření je nadále neuvádíme jejich skutečné názvy, ale označujeme je náhodně přiřazenými písmeny abecedy. Pro naši práci jsme je vybrali písmena A, B, C, D, E. Totéž platí pro dotazované pedagogy, které jsme očíslovali od 1 do 11.

V rozhovorech nás zajímalo, jakým způsobem přistupují k výuce českého jazyka a jaké používají učebnice, jakým způsobem přistupují k výuce sloves, co je podle jejich mínění na výuce sloves nejtěžší a v čem žáci nejvíce chybují.

Struktura rozhovoru byla následující:

1. Jakou metodu výuky cizích jazyků využíváte při výuce českého jazyka?
2. Je výuka vedena v češtině a vztahovaná pouze k češtině × používáte i jiný způsob komunikace?
3. Vztahujete to, co učíte o češtině, k českému znakovému jazyku?
4. Podíleli jste se osobně na vytváření ŠVP (vzdělávací oblast Jazyk a komunikace)?
5. Jaké principy jste do něj začlenili (jsou v něm začleněny)?
6. Vyhovuje vám ŠVP? Proč ano / ne.
7. Jaké učebnice českého jazyka preferujete / pro jakou třídu? (Autor, název)
8. Co Vám na té které učebnici (s ohledem na slovesa) vyhovuje / co je dobře vysvětleno.
9. Co v té které učebnici chybí (s ohledem na slovesa)?
10. V čem žáci nejvíce ve slovesech chybují (s ohledem k věku, třídě)?
11. Jaký postup výuky sloves používáte? / Jak k výuce sloves přistupujete?
12. Co je nejtěžší na výuce sloves?

Rozhovory nabízíme v následující kapitole. Doslovné přepisy celých rozhovorů jsou dostupné v Příloze.

Při popisu jednotlivých škol čerpáme informace z jejich webových stránek. V rámci anonymizace na ně neodkazujeme ani je přesně neuvádíme v seznamu použité literatury.

Nežli přejdeme k samotným rozhovorům, je nutné zmínit jeden zásadní poznatek: v současné době málokdy ve školách pro sluchově postižené najdeme třídu, ve které by byli pouze neslyšící žáci. Třídy jsou většinou heterogenní, v jedné třídě se často vzdělávají žáci, u nichž se rozsah sluchové vady liší (někdy jsou ve třídě i žáci se sluchovou vadou + dalšími vadami). Naši práci jsme doposud směřovali k neslyšícím - za modelového žáka jsme považovali takového, jehož prvním jazykem je český znakový jazyk.

Škola A

Školu A tvoří komplex několika školských zařízení – mateřská, základní a střední škola. Vzdělávat se tu mohou i žáci, kteří mají kromě sluchové vady i jiné přidružené vady. Jak je uvedeno na webových stránkách, jednou z jejích nejdůležitějších složek je vybavit děti vědomostmi a zároveň je připravit tak, aby mohly pokračovat v dalším vzdělávání na SŠ, SOU a OU (samozřejmě vždy podle možností každého žáka, každého jedince).

Ve výuce je kromě pedagoga přítomen neslyšící (nedoslýchavý) asistent.

Výchova a vzdělávání žáků se sluchovou vadou má ve zdejším zařízení dlouhou historii. Jak uvedeno na oficiální webové stránce, na základě získaných zkušeností jsou zástupci zařízení přesvědčeni o tom, že jejich metodika vzdělávání umožňuje absolventům školy samostatnou existenci ve slyšící společnosti. Jejich metodika je založena na moderní výuce a moderních postupech.

Škola spolupracuje s několika vysokými školami (PedF UK, LF UK), pomáhá budoucím odborníkům orientovat se v oblasti speciální pedagogiky. Všichni členové pedagogického sboru jsou plně kvalifikovanými odborníky pro práci s dětmi se sluchovým postižením.

Pedagog 1A

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 5. ročník – neslyšící žáci, nedoslýchaví žáci, žáci s KI (komunikace mezi dětmi ve třídě probíhá jak ve znakovém jazyce, tak mluvenou češtinou doprovázenou znaky; žáci mají odlišný první jazyk)

Pedagog 1A uvedl, že jako metodu výuky cizího jazyka používá metodu přímou, bez vysvětlování gramatiky. Uvádí, že později (co znamená „zprvu“ a „později“ nevíme) přechází ke „kognitivní metodě“. Co má přesně na mysli se nám nepodařilo zjistit. Při výuce používá češtinu doprovázenou znakovou češtinou. V současné době se snaží o to, aby žáci pochopili, že se český jazyk a český znakový jazyk liší.

Pedagog 1A se osobně podílel na vytváření ŠVP. Uvádí, že jsou v něm začleněny oba jazyky – český i znakový, a obsahuje i základní metodiku, jak český jazyk vyučovat. Je s ním spokojen, protože jej sám z velké části zpracovával.

Do následující tabulky jsme uvedli, s jakými učebnicemi pracuje, co mu na té které učebnici vyhovuje nebo naopak chybí.

Tabulka 1: Škola A – učební materiál (klady a zápory s ohledem na slovesa)

	Učební materiál	Klad	Zápor
Pedagog 1A - 5. ročník	DUCHAŇOVÁ, Eva. <i>Český jazyk pro 5., 6., ročník ZŠ pro sluchově postižené</i> . Pracovní sešity I-III. Praha : Septima, 1999.	Je v ní řada cvičení na procvičení, není zaměřena na výklad gramatiky	Procvičuje všechny časy i způsoby bez rozlišení slovesných tříd
	LACINOVÁ, A. <i>Učíme se češtinu</i> . Pracovní sešity I-III pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené. 2000-2001.	spousta cvičení k procvičení	-
	REŠKOVÁ, I.; PINTAROVÁ, M. <i>Communicative Czech</i> . Praha : Nakladatelství Karolinum, 1998.	-	-

Zaměřeno na výuku sloves:

Pedagog 1 uvedl, že podle něj žáci ve slovesech nejvíce chybují v převádění z jednoho času do druhého, dále ve tvoření minulého času.

Při výuce používá následující postup: žáci tvoří věty v přítomném čase v 1. os. a 2. os. sg. – forma rozhovoru. Postupně přidává další osoby v přítomném čase, poté přidává čas minulý a budoucí. Později i rozkazovací způsob. Ve vyšších ročnících se dostává k výkladu podmiňovacího způsobu.

Co je nejtěžší na výuce sloves, nám pedagog nedovedl odpovědět.

6.1 Škola B

Komplex školy B je tvořen základní a mateřskou školou.

Škola B zajišťuje předškolní a základní vzdělávání podle školního vzdělávacího programu „Neslyším, ale rozumím“ zpracovaného podle RVP pro předškolní a základní vzdělávání.

Škola poskytuje vzdělání nejen žákům se sluchovým postižením, ale i žákům s vadami řeči, žákům vyžadujícím individuální pracovní tempo i žákům se specifickými poruchami učení

Pedagog 2B

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 1., 2., 4. ročník – neslyšící žáci, nedoslýchaví žáci, žáci s kombinovanou vadou (komunikace ve třídě probíhá jak ve znakovém jazyce, tak v mluvené češtině, popř. mluvené češtině doplňované znaky; žáci mají odlišný první jazyk)

Pedagog 3B

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 5., 6. ročník – neslyšící žáci, nedoslýchaví žáci (komunikace ve třídě probíhá ve znakovém jazyce)

Pedagog 4B

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 7., 8., 9. ročník – neslyšící žáci, nedoslýchaví žáci, žáci s kombinovanou vadou (komunikace ve třídě probíhá jak ve znakovém jazyce, tak v mluvené češtině, popř. mluvené češtině doplňované znaky; žáci mají odlišný první jazyk)

Ani jeden z pedagogů nám v podstatě nedokázal odpovědět na to, jakou metodu výuky cizích jazyků používá. Výuka českého jazyka probíhá u Pedagoga 2B pouze v češtině. Pedagog 3B používá český znakový jazyk i znakovanou češtinu a Pedagog 4B vedle češtiny občas využije znakovanou češtinu.

Z rozhovoru vyplynulo, že Pedagog 2B to, co učí o češtině, nijak nevztahuje k českému znakovému jazyku. Zbylí dva učitelé se snaží oba jazyky porovnávat, ale naráží na zásadní problém: nedostatečnou znalost českého znakového jazyka. Všichni tři pedagogové se podíleli na vytváření ŠVP; dva z nich mi nedokázali odpovědět, jaké principy jsou v něm včleněny. Pedagog 3B uvedl, že se do něj snažili začlenit „školu hrou“, jakousi zábavnou formu. Jako příklad uvedl bod Poznáváme město – mohou jít s dětmi do města a ukázat jim, jak to „ve

světě“ chodí. Pro všechny tři pedagogy je ŠVP svazující a v zásadě nevyhovující. Uvedli, že nyní je ve fázi úprav – ubírá se z něj učivo.

Do následující tabulky jsme uvedli, s jakými učebnicemi respondenti pracují, co jim na té které učebnici vyhovuje nebo naopak chybí.

Tabulka 2: Škola B – učební materiál (klady a zápory s ohledem na slovesa)

	Učební materiál	Klady	Zápory
Pedagog 2B – 1., 2., 4. Ročník	<p>CHUCHMOVÁ, K. <i>Slabikář pro žáky se sluchovým postižením.</i> Praha : Fortuna, 2007.</p> <p><i>Videoprogramy pro sluchově postižené žáky.</i> Český jazyk, 2., 3. ročník. Plzeň : Pedagogické centrum, rok neuveden.</p> <p>PROCHÁZKOVÁ, M., PIHÝROVÁ, P. <i>Pracovní listy k českému jazyku pro II a III. ročník spec. Základních škol se sluchově postiženými žáky.</i> Plzeň. 1994.</p>	<p>- pedagog nedokázal odpovědět</p> <p>- totéž</p> <p>- totéž</p>	<p>- pedagog nedokázal odpovědět</p> <p>- totéž</p> <p>- totéž</p>
Pedagog 3B – 5., 6. Ročník	<p><i>Videoprogramy pro sluchově postižené žáky.</i> Český jazyk, 4. ročník. Plzeň : Pedagogické centrum, rok neuveden.</p> <p>PROCHÁZKOVÁ, M., PIHÝROVÁ, P. <i>Pracovní listy k českému jazyku pro IV. ročník spec. Základních škol se sluchově postiženými žáky.</i> Plzeň. 1994.</p>	<p>- sloveso vidí „v akci“</p> <p>- pedagog nedokázal odpovědět</p>	<p>- pedagog nedokázal odpovědět</p> <p>- málo cvičení na časování - více než samotná jednotlivá cvičení chybí metodika</p>
Pedagog 4B – 7., 8., 9. Ročník	<p>DUCHAŇOVÁ, Eva. <i>Český jazyk pro 5., 6. ročník ZŠ pro sluchově</i></p>	<p>- kompletní přehled gramatiky - velké množství</p>	-

	<i>postižené. Pracovní sešity I-III. Praha : Septima, 1999.</i> LACINOVÁ, A. <i>Učíme se češtinu. Pracovní sešity I-III pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené. 2000-2001.</i>	cvičení k procvičení jednotlivých gramatických jevů - velké množství cvičení k procvičení	- nedostatečný výklad slovesného vidu a cvičení k jeho procvičení
--	---	--	---

Zaměřeno na výuku sloves:

Pedagog 2B odpověděl, že největším problémem ve výuce sloves je sloveso vůbec najít. Podle Pedagoga 3B mají žáci největší problém s budoucím a minulým časem a s používáním infinitivu. Pedagog 4B největší úskalí spatřuje ve vidu.

K výuce sloves přistupuje Pedagog 2B následujícím způsobem: začíná slovesy jako *mít, dělat, volat*. Nejprve ukáže žákům znak, potom obrázek, nakonec musí žáci sloveso přečíst – nacvičuje se hlásková stavba. Často sloveso předvádějí, využívají pantomimu.

Pedagogové 3B a 4B využívají k výuce cvičení dostupná z uvedených učebnic (*Podtrhni sloveso. Urči osobu, číslo, čas.*)

Za nejtěžší při výuce sloves považuje Pedagog 2B naučit žáky, že sloveso je sloveso.

Pedagog 3B uvádí, že nejtěžší je vysvětlit slovesný způsob. Pedagog 4B odpověděl, že nejtěžší je vysvětlit podstatu vidu, podmiňovací a rozkazovací způsob, činný a trpný rod.

6.2 Škola C

Komplex školy C je tvořen mateřskou, základní a střední školou. Setkávají se tu sluchově postižení žáci a studenti od předškolního věku až do dospělosti. Filozofií školy je poskytnout jim kvalitní vzdělání v plnohodnotném komunikačním prostředí. Součástí komplexu je i jazykové centrum, které se stará o rozvoj jazykových kompetencí a mimoškolní vzdělávání.

V základní škole se vzdělávají žáci se sluchovým postižením a od školního roku 2013/14 také žáci s logopedickými vadami. Ve výuce je kromě pedagoga přítomen neslyšící (nedoslýchavý) asistent.

Zdejší střední škola jako jedna z prvních škol v České republice začala poskytovat vzdělávání sluchově postiženým (neslyšícím i nedoslýchavým) žákům ve dvou jazycích – v ČJ i ČZJ.

Každý žák si zde vybírá jazyk podle své jazykové preference. Na SŠ působí tlumočníci, kteří převádí výklad z českého mluveného jazyka do českého znakového jazyka a obráceně. Tento způsob výuky se netýká pouze výkladu učiva – učitelé se snaží poskytovat žákům studijní materiály v obou jazycích a spolupracují s různými institucemi na vývoji těchto učebních materiálů. Na škole rovněž úspěšně funguje spolupráce slyšících a neslyšících pedagogů. Podílejí se na chodu školy, tvorbě školního vzdělávacího programu, studijních materiálů, systému výuky a realizaci školních akcí. Vzájemně se doplňují a ve vztahu ke studentům vystupují jako rovnocenní partneři.

Pedagog 5C

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 8., 9. ročník – neslyšící žáci, nedoslýchaví žáci (komunikace mezi žáky ve třídě probíhá ve znakovém jazyce)

Pedagog 5C při výuce používá postupů zavedených v učebnicích češtiny pro cizince. Hodí-li se, tak kontrastivní přístup. Ve výuce je přítomen neslyšící asistent, výuka probíhá na bázi českého znakového jazyka. S výkladem v českém znakovém jazyce pracují různě. Domnívá se, že i s výukou na bázi českého znakového jazyka se musí pracovat uvážlivě a podle situace, např. pokročilejším studentům je lepší předkládat zadání či výklad jevu přímo v češtině atd.

Z rozhovoru dále vyplynulo, že pokud je to výhodné, vztahuje výklad o češtině k českému znakovému jazyku. Uvádí, že vhodné je například kontrastivní výklad některých předložek.

Pedagog 5C se osobně na vytváření ŠVP nepodílel a odmítl se vyjádřit k tomu, zda mu vyhovuje či nikoliv.

Do následující tabulky jsme uvedli, s jakými učebnicemi pedagog pracuje, co mu na té které učebnici vyhovuje nebo naopak chybí.

Tabulka 3: Škola C – učební materiál (klady a zápory s ohledem na slovesa)

	Učební materiál	Klad	Zápor
Pedagog 5C – 8, 9. ročník	- všechny dostupné učebnice na trhu, výběr učiva ze všech - z učebnic češtiny pro cizince např. HOLA,	- - průběžně se zaměřuje	- v každé učebnici něco chybí, žádná nemůže obsáhnout všechno -

	L.: <i>Česky krok za krokem 2</i> . Praha : Akropolis, 2009.	na valenci a vid	
--	--	------------------	--

Zaměřeno na výuku sloves:

Pedagog 5C se domnívá, že žáci chybují zásadně ve valenci a ve vidu. Problematické se také jeví slovesné předpony.

K výuce sloves uvádí, že nejdůležitější už pro žáky na základní škole je, aby si navykli pracovat s vlastním valenčním slovníčkem. Do něho by si měli zapisovat slovesné vazby, se kterými se setkávají. Uvádí také, že časování, kterému předchází dobrý výklad, obvykle nebývá problematické. Dál zmiňuje, že jakmile učitel vyloží čas, měl by dbát na to, aby si student (pokud na něj narazí) zapsal do svého slovníčku tvar nepravidelného slovesa.

U slovesných předpon postupuje tak, že učí význam celého slovesa, nikoli obecnou sémantiku předpon (ta se zavádí u pokročilejších studentů).

Rozhovor uzavírá tím, že nejtěžší na výuce sloves je, kromě časování, všechno ostatní.

6.3 Škola D

Školu D tvoří komplex několika školních zařízení – mateřská, základní a střední škola. Mateřská škola má v současné době dvojí zaměření. V jednom oddělení se učitelky věnují dětem s velmi těžkou sluchovou vadou, v dalších dětem nedoslýchavým, dětem s kochleárním implantátem a dětem slyšícím s vadami řeči. U dětí s těžkou sluchovou vadou je využíván program bilingvního vzdělávání. Podmínkou úspěšného rozvoje osobnosti neslyšícího dítěte je mimo jiné i co nejrychlejší vytvoření vhodného komunikačního systému, tj. znakového jazyka. Práce ve zbylých odděleních má odlišný charakter a učitelky používají jiné metody práce. Jsou vhodné pro děti slyšící a nedoslýchavé. Všem dětem je poskytována intenzivní individuální logopedická péče.

Cílem u žáků s těžkou sluchovou vadou je, aby zvládli jazyk většinové společnosti, tj. český jazyk, především v jeho psané podobě. U žáků s lehkou sluchovou vadou a žáků s kochleárním implantátem se zaměřují na rozvoj řeči mluvené.

Pedagog 6D

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 5. ročník – neslyšící žáci, nedoslýchaví žáci (komunikace ve třídě probíhá ve znakovém jazyce)

Pedagog 7D

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 7., 8. ročník – nedoslýchaví žáci, žáci s KI (komunikace mezi žáky ve třídě probíhá v mluvené češtině, popř. mluvené češtině doplněné znaky)

Pedagog 8D

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 9., 10. ročník – neslyšící žáci (komunikace mezi žáky ve třídě probíhá v českém znakovém jazyce)

Pedagog 9D

Pedagogický pracovník: neslyšící, mateřský jazyk český znakový jazyk

Třída: 10. ročník – neslyšící žáci, nedoslýchaví žáci (komunikace mezi žáky ve třídě probíhá ve znakovém jazyce)

Pedagogové 6D, 8D a 9D nedokázali přesně určit, jakou metodu výuky cizích jazyků při výuce češtiny používají. Shodli se na tom, že k výuce přistupují tak, že český znakový jazyk je mateřským jazykem žáků a čeština jazykem druhým. Pedagog 7D přistupuje vzhledem ke složení žáků ve třídě k výuce češtiny jako v ZŠ hlavního vzdělávacího proudu.

Pedagogové 6D, 8D a 9D vedou celou výuku v českém znakovém jazyce s pomocí psané formy češtiny. Zároveň se snaží oba jazyky porovnávat. Pedagog 7D vede výuku v češtině; znaky používá občas jako „...*podpůrný prostředek k dovysvětlování některých gramatických jevů*“. Zdá se nám to být nelogické, pokud přistupuje k výuce češtiny jako v ZŠ hlavního vzdělávacího proudu. To, co učí o češtině, nijak nevztahuje k českému znakovému jazyku.

Pouze jeden z učitelů (Pedagog 6D) se osobně nepodílel na tvorbě ŠVP. ŠVP je pro všechny dotazované ze školy D nevyhovující. Konkrétně navrhuje rozlišit ŠVP pro skupinu žáků, jejichž mateřským jazykem je český, a skupinu žáků, jejichž mateřským jazykem je český znakový jazyk (ŠVP je již tímto způsobem rozlišen na zdejší střední škole – pozn. autorů).

Do následující tabulky jsme uvedli, s jakými učebnicemi respondenti pracují, co jim na té které učebnici vyhovuje nebo naopak chybí.

Tabulka 4: Škola D – učební materiál (klady a zápory s ohledem na slovesa)

	Učební materiál	Klad	Zápor
Pedagog 6D – 5. Ročník	<p>REŠKOVÁ, I.; PINTAROVÁ, M. <i>Communicative Czech</i>. Praha : Nakladatelství Karolinum, 1998.</p> <p>CVEJNOVÁ, J. <i>Česky, prosím I</i>. Praha : Karolinum, 2008.</p> <p>MATULA, O. <i>Český den. Vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísni</i>, 2007.</p>	<p>-- pedagog nebyl schopen odpovědět</p> <p>- postup od nejjednoduššího, začíná slovesem <i>být</i>, představí paradigma, ale dál se jím nezabývá, je zaměřena především komunikačně</p> <p>dobře pracuje s formální morfologií, podává dobrý výklad jednotlivých gramatických jevů</p>	<p>- pedagog nebyl schopen odpovědět</p> <p>- málo drilovacích cvičení, navíc není uzpůsobena pro děti (tempo, slovní zásoba, ilustrace)</p>
Pedagog 7D – 7., 8. ročník	<p>REŠKOVÁ, I.; PINTAROVÁ, M. <i>Communicative Czech</i>. Praha : Nakladatelství Karolinum, 1998.</p> <p>MACUROVÁ, A. a kol. <i>Umíme číst a psát česky</i>. Praha, 1998.</p> <p>MACUROVÁ, A. a kol. <i>Rozumíme česky</i>. Praha, 2001.</p> <p>LACINOVÁ, A. <i>Učíme se češtinu. Pracovní sešity I-III pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené</i>. 2000-2001.</p>	<p>- pedagog nebyl schopen odpovědět</p> <p>- práce s valencí</p> <p>- pedagog nebyl schopen odpovědět</p> <p>velké množství cvičení k procvičení různých jevů, tabulky (sloveso + pád)</p>	<p>- pedagog nebyl schopen odpovědět</p> <p>- pedagog nebyl schopen odpovědět</p> <p>nulový výklad gramatických jevů</p>
Pedagog 8D – 9., 10. Ročník	<p>REŠKOVÁ, I.; PINTAROVÁ, M. <i>Communicative Czech</i>. Praha : Nakladatelství Karolinum, 1998.</p>	<p>- vyhovují mi cvičení na formální morfologii</p>	

	<p>CÍCHA HRONOVÁ, A. – ŠTINDLOVÁ, B. <i>Učíme se (nejen) česky</i>. Praha, 2011.</p> <p>MACUROVÁ, A. a kol. <i>Umíme číst a psát česky</i>. Praha. 2004.</p>	<p>- málo cvičení na procvičení různých jevů</p> <p>- veškerý výklad je dobře propojen s kulturou neslyšících</p>	<p>- obecně je výklad gramatických jevů zpracován nepřehledně</p>
Pedagog 9D – 10. ročník	<p>ANDRÁŠOVÁ, H. a kol. <i>Na cestě za češtinou</i>. Praha, 2009.</p> <p>CÍCHA HRONOVÁ, A. – ŠTINDLOVÁ, B. <i>Učíme se (nejen) česky</i>. Praha, 2011.</p> <p>MACUROVÁ, A. a kol. <i>Umíme číst a psát česky</i>. Praha. 2004.</p>	<p>- pedagog nebyl schopen odpovědět</p> <p>- pedagog nebyl schopen odpovědět</p> <p>- dobrý výklad modálních sloves</p>	<p>- ve všech materiálech nedostatek cvičení na valenci, nedostatek materiálu, které by učivo parcelovalo</p>

Zaměřeno na výuku sloves:

Pedagog 6D uvedl, že žáci mají problémy především s valencí. Bezchybné časování je ale také spíše výjimkou. Pedagog 7D se domnívá, že nejproblematictější je rovněž valence. Problematické je podle něj i časování a např. slovesné předpony. Pedagog 8D pokládá za nejproblematictější valenci. Dále vid, podmiňovací i rozkazovací způsob, modální slovesa + infinitiv. Pedagog 9D se ve své odpovědi shoduje se svými kolegy a udává, že nejproblematictější oblastí je valence.

Všichni dotazovaní odpověděli, že se zaměřují především na to, aby žáci byli schopni poznat základovou větu. Uvedli, že právě valenci je nejtěžší vyložit.

6.4 Škola E

Školu E tvoří komplex několika školních zařízení – mateřská, základní a střední škola. Na všech typech škol je typická práce s orální metodou – na žáky se mluví a totéž se vyžaduje od nich. Při přijímání žáků do této školy není stupeň sluchové ztráty určujícím kritériem. Přijímání jsou i žáci s velmi těžkou sluchovou vadou, u nichž je předpoklad rozvoje mluvené řeči. Na jejím základě jsou schopni vzdělávat se podle plánů typických pro ZŠ hlavního vzdělávacího proudu. Škola E mimo žáky se sluchovou vadou vzdělává i žáky se zdravotním

oslabením a jinými poruchami, pro které je obtížné vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Škola E je školou logopedického typu. Můžeme tedy říct, že každá vyučovací hodina je v podstatě hodinou logopedické výchovy. Navíc jsou součástí učebních plánů 2 hodiny logopedické péče týdně.

Cílem *školy E* je umožnit svým žákům dosáhnout vzdělání srovnatelného s jejich slyšícími vrstevníky, a tedy jejich plná integrace do většinové slyšící společnosti.

Pedagog 10E

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 7. ročník – nedoslýchavý žáci (komunikace mezi žáky ve třídě probíhá v mluvené)

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 8. ročník – nedoslýchavý žáci (komunikace mezi žáky ve třídě probíhá v mluvené češtině)

Pedagogové 10E a 11E nedokázali odpovědět na otázku, jakou metodu výuky cizích jazyků při výuce češtiny používají. Výuku shodně vedou v českém jazyce, pouze zřídka využívají prstovou abecedu. To, co učí o češtině, nevztahují k českému znakovému jazyku. Pedagog 10E se na tvorbě ŠVP nepodílel. Pedagog 11E se na tvorbě ŠVP podílel. Oběma pedagogům svým způsobem ŠVP vyhovuje.

Tabulka 5: Škola E – učební materiál (klady a zápory s ohledem na slovesa)

	Učební materiál	Klad	Zápor
Pedagog 10E – 7. ročník	STYBLÍK, V. a kol.: <i>Český jazyk</i> pro 5. ročník ZŠ, SPN Praha 2001	- výklad z učebnice příliš nepoužívá	- pedagog nedokázal odpovědět
Pedagog 11E – 8. ročník	STYBLÍK, V. a kol.: <i>Český jazyk</i> pro 5. ročník ZŠ, SPN Praha 2001	- různorodost cvičení	- pedagog nedokázal odpovědět

Pedagogové 10E a 11E se shodují, že největší potíže činí žákům používání zvrtného „se“. Pedagog 10E navíc uvádí, že problematické je i tvoření budoucího času u dokonavých sloves

+ tykání / vykání. Při výkladu sloves občas používají pantomimu. Na otázku, co je při výuce nejtěžší, nám oba pedagogové nedokázali odpovědět.

Shrnutí k rozhovorům

Všichni pedagogové s výjimkou Pedagoga 9D jsou slyšící – jejich mateřským jazykem je čeština.

Jakou metodu výuky cizích jazyků využíváte při výuce českého jazyka?

Škola A

Pedagog 1A nedokázal přesně určit / popsat, jakou metodu výuky cizích jazyků používá.

Škola B

Pedagogové 2B, 3B, 4B nedokázali přesně určit / popsat, jakou metodu výuky cizích jazyků používají.

Škola C

Pedagog 5C uvedl, že při výuce používá postupů zavedených v učebnicích češtiny pro cizince.

Škola D

Pedagogové 6D, 8D a 9D přesně žádnou metodu také přesně neurčili, ale shodli se, že k výuce přistupují tak, že český znakový jazyk je mateřským jazykem jejich žáků a čeština jejich jazykem druhým.

Pedagog 7D nepřistupuje vzhledem ke složení žáků ve třídě k výuce češtiny jako k cizímu jazyku.

Škola E

Pedagogové 10E a 11E pokládají za metody výuky cizích jazyků „...výklad, práci s textem a tabulkami, skupinovou práci, didaktické hry a samostatnou práci.“

Je celá výuka vedena v češtině a vztahovaná pouze k češtině × používáte i jiný způsob komunikace?

Škola A

Pedagog 1A používá ve výuce mluvenou češtinu nebo znakovanou češtinu, popř. češtinu občas doplněnou znaky. V ročníku má přitom žáky, kteří mají odlišný komunikační kód od učebního.

Škola B

Pedagogové 2B, 4B používají ve výuce mluvenou češtinu nebo znakovanou češtinu, popř. češtinu občas doplněnou znaky. V ročníku učí přitom žáky, kteří mají odlišný komunikační kód od učebního.

Pedagog 3B používá ve výuce český znakový jazyk a znakovanou češtinu. V ročníku učí žáky, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk.

Škola C

Pedagog 5C uvedl, že při výuce používá postupů zavedených v učebnicích češtiny pro cizince.

Škola D

Pedagogové 6D, 8D, 9D využívají ve výuce český znakový jazyk a psanou formu češtiny. Vyučují žáky, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk.

Pedagog 7D využívá ve výuce mluvenou češtinu, občas používá znakovanou. V ročníku učí

žáky, jejichž prvním jazykem je čeština.

Škola E

Pedagogové 10E a 11E používají ve výuce pouze mluvenou češtinu. V ročníku jsou žáci, u nichž se předpokládá preference stejného jazykové kódu (mluvená řeč).

Vztahujete to, co učíte o češtině, k českému znakovému jazyku?

Škola A

Pedagog 1A nijak nevztahuje to, co učí o češtině, k českému znakovému jazyku.

Škola B

Pedagog 2B nijak nevztahuje to, co učí o češtině, k českému znakovému jazyku.

3B, 4B se snaží oba jazyky porovnávat, ale neumí dostatečně český znakový jazyk.

Škola C

Pedagog C se snaží o výklad různých gramatických jevů v kontrastu (pokud se to hodí).

Škola D

Pedagogové 6D, 8D, 9D se snaží o výklad různých gramatických jevů v kontrastu.

Pedagog 7D nijak nevztahuje to, co učí o češtině, k českému znakovému jazyku.

Škola E

Pedagogové 10E a 11E nijak nevztahují to, co učí o češtině, k českému znakovému jazyku.

Podíleli jste se osobně na tvorbě ŠVP?

Škola A

Pedagog 1A ano.

Škola B

Pedagogové 2B, 3B, 4B ano.

Škola C

Pedagog C ne. Víc se k němu vyjadřovat nechce.

Škola D

Pedagog 6D ne.

Pedagogové 7D, 8D, 9D ano.

Škola E

Pedagogové 10E ne, 11E ano.

Jaké principy jste do něj začlenili (jsou v něm začleněny)?

Škola A

Pedagog 1A uvedl, že jsou v něm začleněny oba jazyky – český i znakový a obsahuje i základní metodiku, jak český jazyk vyučovat.

Škola B

Pedagogové 2B, 4B nedokázali naši otázku zodpovědět.

Pedagog 3B uvedl, že se do něj snažili začlenit „školu hrou“, jakousi zábavnou formu. Jako příklad uvedl bod Poznáváme město – mohou jít s dětmi do města a ukázat jim, jak to „ve světě“ chodí.

Škola C

Pedagog 5C -

Škola D

Pedagog 6D -

Pedagogové 7D, 8D, 9D nedokázali naši otázku zodpovědět.

Škola E

Pedagog 10E nedokázal naši otázku zodpovědět.

Pedagog 11E uvedl, že důraz je v něm kladen na komunikační dovednosti, schopnost domluvit se v rozličných situacích (včetně psaného projevu – to, s čím se žáci budou v životě běžně setkávat: vyplňování formulářů, mailová korespondence, apod.)

Vyhovuje vám ŠVP? Proč ano/ne.

Škola A

Pedagog 1A uvedl, že mu vyhovuje, protože jej z velké části sám zpracovával.

Škola B

Pedagogové 2B, 3B, 4B odpověděli, že je ŠVP pro ně nevyhovující. Nyní je ve fázi úprav – ubírá se z něj učivo.

Škola C

Pedagog 5C -

Škola D

Pro Pedagogy 6D, 7D, 8D, 9D je ŠVP nevyhovující - konkrétně navrhuji rozlišit ŠVP pro skupinu žáků, jejichž mateřským jazykem je český, a skupiny žáků, jejichž mateřským jazykem je český znakový jazyk

Škola E

Pedagog 10E naši otázku nedokázal zodpovědět.

Pro Pedagogu 11E je vyhovující. Je obecně postavený, dává velkou volnost.

Jaké učebnice českého jazyka preferujete/pro jakou třídu? (Autor, název)

Co Vám na té které učebnici (s ohledem na slovesa) vyhovuje/co je dobře vysvětleno.

Co v té které učebnici chybí (s ohledem na slovesa)?

viz Tabulky 1-5 výše

V čem žáci nejvíce chybují?

Jaký postup výuky sloves používáte? / Jak k výuce sloves přistupujete?

Co je nejtěžší na výuce sloves?

viz Tabulka 6 (s. 60-62)

Na s. 63-67 jsme vložili Tabulky 7-11, které vedle sebe staví učební materiál a otázku chybovosti (srov. s kap. 5)

Tabulka 6: Otázka chybovosti × výuky českého jazyka

Škola	Pedagog	V čem žáci nejvíce chybují?	Co je na výuce nejtěžší?	Jakým způsobem k výuce sloves přistupujete?
Škola A	Pedagog 1A – 5. ročník	- ve všem - nejvíc v minulém čase, v převodu z jednoho času do druhého	- všechno	Začínáme větami v první a druhé osobě jednotného čísla přítomného času- rozhovor. Pak se přidají další osoby v přítomném čase, později se přidává čas minulý a budoucí. Rozkazovací způsob. Ve vyšších ročnících podmiňovací způsob. To se týká kognitivní metody. Souběžně se snažím o přirozené používání sloves čtením, doplňováním apod.
Škola B	Pedagog 2B – 1., 2., 4. Ročník	- žáci neumí sloveso najít	- naučit je, že sloveso je sloveso	Začínám od toho nejjednoduššího – od sloves „má“, „dělá“ a „volá“. Nejprve ukážu znak, potom obrázek, potom žáci musí slovo přečíst. Nacvičujeme hláskovou stavbu. Často taky sloveso přímo předvedeme, zahrajeme si divadlo, využijeme pantomimu.
	Pedagog 3B – 5., 6. Ročník	- s budoucím a minulým časem, s infinitivem	- pro 4. ročník – rozkazovací způsob - pro 5. ročník – slovesný způsob	Zastavíme se u konkrétního slovesa a snažím se ho vysvětlit na konkrétní situaci. Obtížně se to vysvětluje. Např. při vysvětlování času využívám klasickým cvičení, kdy infinitiv je v závorce a děti ho mají doplnit do věty ve správném tvaru. Na tom jim pak zpětně vysvětluju i osobu a číslo. Dál například převádíme z jednoho času do druhého a nakonec v tom jednom čase něco vypravujeme.
	Pedagog 4B – 7., 8., 9. Ročník	- najít sloveso, ve vidu	- podstata vidu, podmiňovací a rozkazovací způsob, činný a trpný rod.	Problém je vůbec najít sloveso. Například při vysvětlování minulého času žáci podtrhnou ve cvičení slovesa, najdou koncovky a dál společně určujeme osobu, číslo atd. Také jsme zkoušeli metodu, že jsme žákům zadali určité téma (vybraný gramatický jev), měli si ho nastudovat a potom sami svým spolužákům vyložit.

Škola C	Pedagog 5C – 8., 9. ročník	- ve valenci - ve vidu - problém se slovesnými předponami	- kromě časování (osoba, číslo, čas)... všechno ostatní.	Důležité je, aby si děti, co nejdříve, již na ZŠ navykli pracovat se svým vlastním valenčním slovníčkem (slovníček, do kterého si zapisují slovesné vazby, se kterými se setkávají, které procvičují...), časování, osoba, číslo, čas by s dobrým výkladem neměl být problém; jakmile učitel vyloží čas, měl by dbát na to, aby si student (pokud na něj narazí) zapsali do nějakého solo slovníčku tvar nepravidelného slovesa; dál např. slovesné předpony (zprvu se postupuje tak, že se učí význam celého slovesa, nikoli obecná sémantika předpon); sémantika předpon se zavádí u více pokročilejších studentů.
Škola D	Pedagog 6D – 5. ročník	- nejproblematictější je valence, - formální morf. - v 5. třídě zvládnou určit osobu, číslo a čas, způsob zatím ne.	- pedagog nedokázal odpovědět	Například napíšu sloveso v INF a žáci ho mají převést do přítomného času. Nebo napíšu na kartičky a rozstříhám JÁ – JSEM, JÁ a MONIKA – JSME a žáci mají kartičky skládat dohromady.
	Pedagog 7D – 7., 8. ročník	- ve valenci - v morfologii slovesa - problematické jsou slovesné předpony	- jednoznačně valence - vid - imperativ, kondicionál (jak se tvoří a kdy se vlastně používá) - potíže jsou taky s infinitivem – nerozumí tomu, proč je ve větě modální sloveso a k tomu infinitiv, když jindy je tomu jinak.	Postupuju hlavně tak, že slovesa vypíšu a snažím se je užít ve větách. Zaměřuju se především na valenci. Například se snažím přiřazovat slovesa k určitým pádům. Obecně dost často ve výuce používám Valenční slovník a zkoušíme například skupiny vazeb. Nebo ve větách vynechám přísudek a žáci se ho snaží doplnit ve správném tvaru a upravují podle něj i předmět.

	Pedagog 8D – 9., 10. ročník	<ul style="list-style-type: none"> - valence, vid - problematické jsou slovesné předpony - posun v osobě - vykání / tykání 	<ul style="list-style-type: none"> - je toho spousta -podmiňovací způsob - imperativ - modální slovesa + infinitiv (proč 2 slovesa) - budoucí čas 	<ul style="list-style-type: none"> - nejdůležitější je práce s valencí – učím žáky poznat základovou větu. - pokud chci vysvětlit například podmiňovací způsob, zkoušíme napsat dopis. Nebo u imperativu se je snažím navést, kdy je to slušné a kdy neslušné.
	Pedagog 9D – 10. ročník	<ul style="list-style-type: none"> - valence 	<ul style="list-style-type: none"> - jednoznačně valence - užívání infinitivu 	<ul style="list-style-type: none"> - dost často používám ten způsob, že ve větě sloveso vynechám – nechám studenty větu přeznakovat – zkouším, jestli pochopí, že věta je neúplná, že v ní něco chybí. Nechám je ve větě najít slovesa, pak vysvětluji osobu/čas atd.
Škola E	Pedagog 10E – 7. ročník	<ul style="list-style-type: none"> - v používání zvrtného se, - ve tvoření budoucího času u dokonavých sloves - v tykání/vykání 	<ul style="list-style-type: none"> - pedagog nedokázal odpovědět 	<ul style="list-style-type: none"> - pedagog nedokázal odpovědět
	Pedagog 11E – 8. ročník	<ul style="list-style-type: none"> - ve vynechávání zvrtných sloves („se“, „si“), - podmiňovací způsob - vid 	<ul style="list-style-type: none"> - těžko se odpovídá, např. rozkazovací způsob 	<ul style="list-style-type: none"> - občas slovesa předvádíme pantomimou

Tabulka 7: Škola A – využívaný učební materiál × chybovost

	Učební materiál	V čem žáci nejvíce chybují?
Pedagog 1A - 5. ročník	<p>DUCHAŇOVÁ, Eva. <i>Český jazyk pro 5., 6., ročník ZŠ pro sluchově postižené</i>. Pracovní sešity I-III. Praha, 1999.</p> <p>LACINOVÁ, A. <i>Učíme se češtinu</i>. Pracovní sešity I-III pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené. 2000-2001.</p> <p>REŠKOVÁ, I.; PINTAROVÁ, M. <i>Communicative Czech</i>. Praha, 1998.</p>	<p>- ve všem, nejvíc v minulém času, v převodu z jednoho času do druhého</p>

Tabulka 8: Škola B – využívaný učební materiál × chybovost

	Učební materiál	V čem žáci nejvíce chybují?
Pedagog 2B – 1., 2., 4. ročník	<p>CHUCHMOVÁ, K. <i>Slabikář pro žáky se sluchovým postižením</i>. Praha, 2007.</p> <p><i>Videoprogramy pro sluchově postižené žáky. Český jazyk, 2., 3. ročník</i>. Plzeň, rok neuveden.</p> <p>PROCHÁZKOVÁ, M., PIHÝROVÁ, P. <i>Pracovní listy k českému jazyku pro II a III. ročník spec. Základních škol se sluchově postiženými žáky</i>. Plzeň. 1994.</p>	- žáci neumí sloveso najít
Pedagog 3B – 5., 6. ročník	<p><i>Videoprogramy pro sluchově postižené žáky. Český jazyk, 4. ročník</i>. Plzeň : Pedagogické centrum, rok neuveden.</p> <p>PROCHÁZKOVÁ, M., PIHÝROVÁ, P. <i>Pracovní listy k českému jazyku pro IV. ročník spec. Základních škol se sluchově postiženými žáky</i>. Plzeň. 1994.</p>	- s budoucím a minulým časem, s infinitivem
Pedagog 4B – 7., 8., 9. ročník	<p>DUCHAŇOVÁ, Eva. <i>Český jazyk pro 5., 6. ročník ZŠ pro SP</i>. Pracovní sešity I-III. Praha : Septima, 1999.</p> <p>LACINOVÁ, A. <i>Učíme se češtinu</i>. Pracovní sešity I-III pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené. 2000-2001.</p>	- najít sloveso, ve vidu

Tabulka 9: Škola C – využívaný učební materiál × chybovost

	Učební materiál	V čem žáci nejvíce chybují?
Pedagog 5C – 8., 9. ročník	<ul style="list-style-type: none"> - všechny dostupné učebnice na trhu, výběr učiva ze všech - z učebnic češtiny pro cizince např. HOLÁ, L.: <i>Česky krok za krokem</i> 2. Praha, 2009. 	<ul style="list-style-type: none"> - zásadně ve valenci - ve vidu - problém se slovesnými předponami

Tabulka 10: Škola D – využívaný učební materiál × chybovost

	Učební materiál	V čem žáci nejvíce chybují
Pedagog 6D – 5. ročník	<p>CVEJNOVÁ, J. <i>Česky, prosím</i> I. Praha, 2008.</p> <p>MATULA, O. <i>Český den</i>. Vzdělávací program Varianty společnosti Člověk v tísni, 2007.</p> <p>REŠKOVÁ, I.; PINTAROVÁ, M. <i>Communicative Czech</i>. Praha, 1998.</p>	<p>- nejproblematictější je valence, - formální morf. - v 5. třídě zvládnou určit osobu, číslo a čas, způsob zatím ne.</p>
Pedagog 7D – 7., 8. ročník	<p>REŠKOVÁ, I.; PINTAROVÁ, M. <i>Communicative Czech</i>. Praha : Karolinum, 1998.</p> <p>MACUROVÁ, A. a kol. <i>Umíme číst a psát česky</i>. Praha, 1998.</p> <p>MACUROVÁ, A. a kol. <i>Rozumíme česky</i>. Praha, 2001.</p> <p>LACINOVÁ, A. <i>Učíme se češtinu</i>. Pracovní sešity I-III pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené. 2000-2001.</p>	<p>- ve valenci - v morfologii slovesa - problematické jsou slovesné předpony</p>
Pedagog 8D – 9., 10. ročník	<p>REŠKOVÁ, I.; PINTAROVÁ, M. <i>Communicative Czech</i>. Praha, 1998.</p> <p>CÍCHA HRONOVÁ, A. – ŠTINDLOVÁ, B. <i>Učíme se (nejen) česky</i>. Praha, 2011.</p> <p>MACUROVÁ, A. a kol. <i>Umíme číst a psát česky</i>. Praha. 2004.</p>	<p>- nejvíc ve valenci - -ve vidu - problematické jsou slovesné předpony - posun v osobě - vykání / tykání</p>
Pedagog 9D – 10. ročník	<p>ANDRÁŠOVÁ, H. a kol. <i>Na cestě za češtinou</i>. Praha, 2009.</p> <p>CÍCHA HRONOVÁ, A. – ŠTINDLOVÁ, B. <i>Učíme se (nejen) česky</i>. Praha, 2011.</p> <p>MACUROVÁ, A. a kol. <i>Umíme číst a psát česky</i>. Praha. 2004.</p>	<p>-ve valenci</p>

Tabulka 11: Škola E – využívaný učební materiál × chybovost

	Učební materiál	V čem žáci nejvíce chybují?
Pedagog 10E – 7. Ročník	STYBLÍK, V. a kol.: Český jazyk pro 5. ročník ZŠ, Praha, 2001.	- v používání zvratného se, ve tvoření budoucího času u dokonavých sloves - v tykání/vykání
Pedagog 11E – 8. Ročník	STYBLÍK, V. a kol.: Český jazyk pro 5. ročník ZŠ, Praha, 2001.	- ve vynechávání zvratných sloves („se“, „si“), - podmiňovací způsob - vid

Závěr

V pozadí naší práce stojí funkční gramotnost a její rozvíjení u neslyšících žáků. Má-li se neslyšící člověk plnohodnotně zařadit do slyšící většinové společnosti a v dospělém věku uspět na trhu práce, je bezpodmínečně nutné, aby byl funkčně gramotný. Neměla by mu činit potíže psaná podoba jazyka; v našem případě češtiny.

V této práci a v našem výzkumu jsme se od samého začátku opírali o práci s neslyšícím žákem - výzkumným modelem, kterému rozsah a charakter sluchové vady neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem. Zmínili jsme důvody, proč je český znakový jazyk prvním jazykem českého neslyšícího dítěte a proč je psaná forma češtiny jeho jazykem druhým. Abychom mohli nastínit výklad sloves v učebnicích češtiny pro neslyšící, bylo potřeba věnovat se a přiblížit funkční a strukturní odlišnosti sloves v českém jazyce a v českém znakovém jazyce. Výklad sloves jsme si vybrali z důvodu toho, že jsou obecně morfologicky nejkomplikovanější.

Máme za to, že se nám podařilo v naší práci získat dostatek teoretických poznatků, abychom mohli přistoupit k excerpce učebnic a shrnout jejich obecné charakteristiky. Učebnice, které vycházejí z monolingválního přístupu při svém výkladu předpokládají jakousi intuitivní znalost češtiny. Na konkrétních příkladech jsme doložili, že výklad gramatických kategorií slovesa není v těchto učebnicích buď žádný (nebo jen u některých slovesných gramatických kategorií, navíc nedbale / neznale zpracovaný), nebo odpovídá výkladům určeným pro žáky ze ZŠ hlavního vzdělávacího proudu. Cvičení v nich jsou zaměřena především na to, jak slovesné tvary tvořit, méně na to, jak je ve větě správně užít.

Naproti tomu učebnice, které vycházejí z přístupu bilingválního, při svém výkladu žádnou intuitivní znalost českého jazyka nepředpokládají. K výkladu přistupují obdobně jako učebnice češtiny pro slyšící cizince. Rozmanitá cvičení jsou zaměřena jak na stránku formální, tak i funkční.

Výše uvedené teoretické poznatky jsme doplnili o rozhovory s pedagogy přímo v praxi, a to s následujícími závěry:

Pedagog 1A má ve třídě neslyšící žáky, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk. Výuka probíhá v mluvené češtině (popř. doplněné znakovanou češtinou) za použití učebnic vycházejících z přístupu monolingválního. Učebnice obsahují výhradně drilovací

cvičení, a to bez jakéhokoli výkladu. Ze získaných teoretických poznatků lze tedy dovozovat, že tento přístup k výuce nikterak nepřispěje k pochopení morfologie českého slovesa, respektive českého jazyka vůbec. Celkový přístup k výuce českého jazyka se jeví jako neodpovídající potřebám neslyšících žáků.

Pedagogové 2B, 3B a 4B mají ve třídách neslyšící žáky, jejichž prvním jazykem je český znakový jazyk. Výuka probíhá v mluvené češtině, ale používá se i znakovaná čeština. Hlavním učebním materiálem jsou Plzeňské videoprogramy a Pracovní listy k videoprogramům. Z použitých postupů a metod v Pracovních listech vyplývá, že je prakticky nemožné naučit se slovesa tvořit ve správných tvarech a dále – užívat je správně ve větě. Celkový přístup k výuce českého jazyka se nám opět jeví jako neodpovídající potřebám neslyšících žáků.

Pedagog 5C má ve třídě neslyšící žáky a při výuce používá postupů zavedených v učebnicích češtiny pro cizince. Výuka probíhá na bázi českého znakového jazyka za přítomnosti neslyšícího asistenta. Pedagog pracuje se všemi dostupnými učebnicemi na trhu. Ze způsobu jeho přístupu k výuce se lze domnívat, že výuka odpovídá potřebám neslyšících žáků.

Pedagogové 6D, 8D, 9D mají ve třídách neslyšící žáky a výuku vedou v českém znakovém jazyce a v psané formě češtiny. Výuka se opírá o učebnice založené na bilingválním přístupu, které svým výkladem odpovídají potřebám neslyšících žáků.

Pedagoga 7D nelze zahrnout do našeho výzkumu.

Pedagogy 10E a 11E také nelze zahrnout do našeho výzkumu.

Porovnáme-li, alespoň částečně, poznatky získané z rozhovorů s pedagogy, dojdeme k závěru, že pedagogové, kteří přistupují k výuce bilingválním způsobem (a využívají odpovídajících učebnic), dosahují ve výuce českého jazyka (v našem případě konkrétně sloves) mnohem lepších výsledků, než ti, kteří vychází z přístupu monolingválního.

Z našeho úhlu pohledu a dá se říct, že i osobního přesvědčení, by se bilingvální přístup měl u neslyšících žáků využívat v mnohem větší míře. Díky němu se přibližují k již tolikrát zmiňované a potřebné plné funkční gramotnosti.

Seznam literatury

DANEŠ, F., HLAVSA, Z.: *Větné vzorce v češtině*. 2. opr. vyd. Praha, 1987.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

HRDLIČKA, M.. *Cizí jazyk čeština*. 1. vyd. Praha: ISV, 2002.

HRDLIČKA, M. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2009.

HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2010.

HRDLIČKA, M. K základním rysům optimální mluvnické poučky v učebnicích češtiny pro cizince. *Bohemistika*, 2006, roč. 6, č. 3, s. 177-182.

HRDLIČKA, M. K podobě mluvnické poučky v učebnicích češtiny pro cizince. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006-2007*. Praha: Akropolis, 2007. s. 49-53.

HUDÁKOVÁ, A. *Čeština ve vzdělávání dětí s vadou sluchu*. Disertační práce. Praha : FF UK, 2008.

HUDÁKOVÁ, A. a kol. *Česká slovesa*. [DVD] Praha : SŠ, ZŠ a MŠ pro SP, Výmolova 169, Praha 5 – Jazykové centrum Ulita, 2007.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006.

KOMORNÁ, M. *Psaná čeština českých neslyšících - čeština jako cizí jazyk*. 1. vyd. Praha : Česka komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.

KUBIŠTOVÁ, J. *Výzkum slovosledných tendencí v českém znakovém jazyce*. Diplomová práce. Praha : FF UK. 2013.

MACUROVÁ, A. Poznáváme český znakový jazyk IV. Vyjadřování času. *Speciální pedagogika*, 13, 2003, s. 89–98.

- MACUROVÁ, A., BÍMOVÁ, P. Poznáváme český znakový jazyk II. Slovesa a jejich typy. *Speciální pedagogika*, 11, 2001c, s. 285–296.
- MACUROVÁ, A. Předpoklady čtení. In: *Četba sluchově postižených*. Praha : FRPSP, 2000, s. 35 – 42.
- MACUROVÁ, A. Na výuku psané češtiny pro neslyšící (I) kontrastivně? In: *Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník*. Praha : Jazykové centrum Ulita, 2011. s. 16-20.
- MACUROVÁ, A. Poznáváme Český znakový jazyk (Úvodní poznámky). *Speciální pedagogika*, 2001b, roč. 11, č. 2, s. 69 – 75.
- MACUROVÁ, A. Jazyk a hluchota. *SaS*, roč. 62, 2001a, s. 92-104.
- MATHESIUS, V. *Nebojte se angličtiny!* Praha : Orbis, 1936.
- Mluvnice češtiny 2 : Tvarosloví*. Praha : Academia, 1986.
- ODLIN, T. Methods and Inferences in the Study of Substrate influence. In *Vernacular Universals and Language Contacts: Evidence from Varieties of English and Beyond*. New York: Routledge, 2009. s. 265-279.
- ODLIN, T. *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: CUP, 1997.
- PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. 1.vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského s.r.o., 2002.
- PANEVOVÁ, J., SGALL, P. Relativní čas, *SaS*. 1971, roč. 32, 140—148.
- PRŮCHA, J. *Učebnice - teorie a analýzy edukačního média*. Brno : Paido, 1998.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing a.s., 2011.
- Příruční mluvnice češtiny*. 2. opr. vyd. Brno : Nakladatelství Lidové noviny, 1997.
- QUIGLEY, S., MONTANELLI, D., WILBUR, R.: *Some Aspects of the Verb System in the Language of Deaf Students*. *Journal of Speech and Hearing Research*, 19, 1976, s. 536-550.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007.
- RACKOVÁ, M. *České sloveso v psaných projevech českých neslyšících*. Diplomová práce. Praha : FF UK, 1996.

RICHTEROVÁ, K. *Vyjádřování času v psané češtině neslyšících*. Diplomová práce. Praha : FF UK, 2009.

SERVUSOVÁ, J. *Kontrastivní lingvistika - český jazyk x český znakový jazyk*. 2. vyd. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon : Multilingual Matters, 1981.

SVOZILOVÁ, N., PROUZOVÁ, H., JIRSOVÁ, A. *Slovesa pro praxi : Valenční slovník nejčastějších českých sloves*. Praha : Academia, 1997.

ŠEBESTA, K.: *Od jazyka ke komunikaci*. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Praha, 1999.

ZIEBIKEROVÁ, W.: *Interference z českého znakového jazyka do psané češtiny českých neslyšících*. Diplomová práce. Praha : FF UK, 2009.

ZÝKOVÁ, M. Sloveso v psané češtině neslyšící mládeže. *Speciální pedagogika* 7. 1997, č. 3, s. 16–25.

Seznam použitých učebnic

CÍCHA HRONOVÁ, A. – ŠTINDLOVÁ, B. Učíme se (nejen) česky. Praha : SŠ, ZŠ a MŠ pro SP, Výmolova 169, Praha 5 – Jazykové centrum Ulita, 2011.

DUCHAŇOVÁ, Eva. Český jazyk pro 5. ročník ZŠ pro sluchově postižené. Pracovní sešity I-III. 1. vyd. Praha : Septima, 1997-1998.

DUCHAŇOVÁ, Eva. Český jazyk pro 6. ročník ZŠ pro sluchově postižené. Pracovní sešity I-III. 1. vyd. Praha : Septima, 1999.

DUCHAŇOVÁ, Eva. Český jazyk pro 7. ročník ZŠ pro sluchově postižené. Pracovní sešity I-III. 1. vyd. Praha : Septima, 2000-2001.

DUCHAŇOVÁ, Eva. Cvičení z českého jazyka pro 5. ročník ZŠ pro sluchově postižené. 1. vyd. Praha : Septima, 2000.

FIŠEROVÁ, E., ŠUBRTOVÁ, E. Český jazyk pro Přípravný ročník. Pracovní listy k videoprogramům. Plzeň, rok neuveden.

HRONOVÁ, K., HRON, J. Čeština pro cizince H + H. 1. vyd. Praha : Didakta, 2009.

MACUROVÁ, A. a kol. Umíme číst a psát česky. 1. vyd. Praha : Divus, 1998.

MACUROVÁ, A., OTHOVÁ, M. a kol.: Čeština pro neslyšící: Zvýšení kompetence neslyšících ve čtené a psané češtině. 1. vyd. Praha : FRPSP, 2007.

MACUROVÁ, A. a kol. Rozumíme česky. 1. vyd. Praha : FRPSP, 2001.

SILOVSKÁ, J. Český jazyk I pro 2. stupeň ZŠ pro sluchově postižené. 1. vyd. Praha : Septima. 2005.

ŠKODOVÁ, S. Domino – Český jazyk pro malé cizince 1. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer ČR, a. s., 2010.

ŠKODOVÁ, S. Domino – Český jazyk pro malé cizince 2. 1. vyd. Praha : Wolters Kluwer ČR, a. s., 2012.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Škola A – učební materiál (klady a zápory s ohledem na slovesa).....	49
Tabulka 2: Škola B – učební materiál (klady a zápory s ohledem na slovesa)	51
Tabulka 3: Škola C – učební materiál (klady a zápory s ohledem na slovesa)	53
Tabulka 4: Škola D – učební materiál (klady a zápory s ohledem na slovesa).....	56
Tabulka 5: Škola E – učební materiál (klady a zápory s ohledem na slovesa)	58
Tabulka 6: Otázka chybovosti × výuky českého jazyka	62
Tabulka 7: Škola A – využívaný učební materiál × chybovost.....	65
Tabulka 8: Škola B – využívaný učební materiál × chybovost.....	66
Tabulka 9: Škola C – využívaný učební materiál × chybovost.....	67
Tabulka 10: Škola D – využívaný učební materiál × chybovost.....	68
Tabulka 11: Škola E – využívaný učební materiál × chybovost	69

Seznam obrázků

Obr. č. 1PS I pro 7. ročník (Lacinová, 2000, s. 24)	30
Obr. č. 2 PS I pro 6. ročník (Duchaňová, 1999, s. 56).....	30
Obr. č. 3 Pracovní listy k videoprogramům (Fišerová, Šubrtová, 1997, 13. lekce, s. 8)	33
Obr. č. 5 Umíme číst a psát česky (Macurová a kol., 1998, s. 105).....	35
Obr. č. 4 Umíme číst a psát česky (Macurová a kol., 1998, s. 105).....	35
Obr. č. 6 Rozumíme česky (Macurová a kol., 2003, s. 74)	37
Obr. č. 7 Učíme se (nejen) česky (Cícha Hronová, Štindlová, 2011, s. 210).....	41
Obr. č. 8 Domino – Český jazyk pro malé cizince 1(Škodová, 2010, s. 2)	44
Obr. č. 9 Domino – Český jazyk pro malé cizince 2 (Škodová, 2012, s. 51)	46

Přílohy

Škola A – Pedagog 1A

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 5. ročník – neslyšící žáci, nedoslýchaví žáci, žáci s KI (komunikace mezi dětmi ve třídě probíhá jak ve znakovém jazyce, tak mluvenou češtinou doprovázenou znaky; žáci mají odlišný první jazyk)

Jakou metodu výuky cizích jazyků využíváte při výuce českého jazyka?

V počátcích přirozenou metodou, bez vysvětlování gramatiky. Jak je to jen trochu možné, přecházím ke kognitivní metodě.

Je celá výuka vedena v češtině a vztahovaná pouze k češtině × používáte i jiný způsob komunikace?

Při komunikaci používám češtinu, občas doprovázenou znakovanou češtinou, popř. češtinu občas doprovázenou znaky

Vztahujete to, co učíte o češtině, k českému znakovému jazyku?

V současné době (5. ročník) jde spíše o pochopení rozdílů mezi stavbou znakového jazyka a českého jazyka.

Podíleli jste se osobně na vytváření ŠVP (vzdělávací oblast Jazyk a komunikace)?

Ano.

Jaké principy jste do něj začlenili (jsou v něm začleněny)?

Jsou v něm začleněny oba jazyky- český i znakový, vzájemně na sebe navazují. ŠVP pro jazykovou komunikaci je velmi obsáhlý, obsahuje i základní metodiku, jak český jazyk vyučovat.

Vyhovuje vám ŠVP?

- proč ano/ne? Ano, protože jsem ho z velké části sama zpracovávala.

Zaměřeno na slovesa:

Jaké učebnice českého jazyka preferujete/pro jakou třídu? (Autor, název)

Používám hlavně pracovní listy od Septimy (Duchaňová, Lacinová). Občas Communitave Czech (Rešková).

Co Vám na té které učebnici (s ohledem na slovesa) vyhovuje/co je dobře vysvětleno.

Je v ní řada cvičení pro procvičení, není zaměřená na gramatiku.

Co v té které učebnici chybí (pouze stručně, s ohledem na slovesa)?

Procvičuje všechny časy i způsoby bez rozlišení slovesných tříd.

V čem žáci nejvíce ve slovesech chybují (s ohledem k věku, třídě)?

Vlastně úplně ve všem. Nejvíce v minulém čase. Často chybují i v osobě -např. Já máš hlad. Maminka měl knihu.

Jaký postup výuky sloves používáte? / Jak k výuce sloves přistupujete?

Začínáme větami v první a druhé osobě jednotného čísla přítomného času- rozhovor. Pak se přidávají další osoby v přítomném čase, později se přidává čas minulý a budoucí. Rozkazovací způsob. Ve vyšších ročnících podmiňovací způsob. To se týká kognitivní metody. Souběžně se snažím o přirozené používání sloves čtením, doplňováním apod.

Co je nejtěžší na výuce sloves?

Vlastně úplně všechno.

Škola B – Pedagog 2B

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 1., 2., 4. ročník – neslyšící žáci, nedoslýchaví žáci, žáci s kombinovanou vadou (komunikace ve třídě probíhá jak ve znakovém jazyce, tak v mluvené češtině, popř. mluvené češtině doplňované znaky; žáci mají odlišný první jazyk)

Jakou metodu výuky cizích jazyků využíváte při výuce českého jazyka?

Nevím, jaké metody se využívají.

Je celá výuka vedena v češtině a vztahovaná pouze k češtině × používáte i jiný způsob komunikace?

Ano, učím jenom v češtině.

Vztahujete to, co učíte o češtině, k českému znakovému jazyku?

Nevztahuju. Děti často neumí znakový jazyk. Nejsou schopné žádného porovnávání. Je třeba si uvědomit, že my (škola) jsme vlastně garantem znakového jazyka.

Doplňující otázka: Na jaké úrovni je váš znakový jazyk? Mám za sebou jeden kurz.

Podíleli jste se osobně na vytváření ŠVP (vzdělávací oblast Jazyk a komunikace)?

Ano.

Jaké principy jste do něj začlenili (jsou v něm začleněny)?

Nedokážu na to odpovědět.

Vyhovuje vám ŠVP? - proč ano/ne? *Ano i ne. Je takový dost svazující. Nedává nám volnou ruku.*

Zaměřeno na slovesa:

Jaké učebnice českého jazyka preferujete/pro jakou třídu? (Autor, název)

Pro 1., 2. a 4. třídu používám Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Chuchmová) a Plzeňské videoprogramy.

Co Vám na té které učebnici (s ohledem na slovesa) vyhovuje/co je dobře vysvětleno.

Nevím, jak bych na to odpověděla.

Co v té které učebnici chybí (pouze stručně, s ohledem na slovesa)?

Na to se těžko odpovídá.

V čem žáci nejvíce ve slovesech chybují (s ohledem k věku, třídě)?

Oni hlavně ani sloveso neumí najít.

Jaký postup výuky sloves používáte?/Jak k výuce sloves přistupujete?

Začínám od toho nejjednoduššího – od sloves „má“, „dělá“ a „volá“. Nejprve ukážu znak, potom obrázek, potom žáci musí slovo přečíst. Nacvičujeme hláskovou stavbu.

Často taky sloveso přímo předvedeme, zahrajeme si divadlo, využijeme pantomimu.

Co je nejtěžší na výuce sloves?

Naučit je vůbec, že sloveso je sloveso.

Škola B – Pedagog 3B

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 5., 6. ročník – neslyšící žáci, nedoslýchaví žáci (komunikace ve třídě probíhá ve znakovém jazyce)

Jakou metodu výuky cizích jazyků využíváte při výuce českého jazyka?

Ve výuce používám globální metodu.

Je celá výuka vedena v češtině a vztahovaná pouze k češtině × používáte i jiný způsob komunikace?

Při výuce používám český znakový jazyk, i znakovanou češtinu – podle potřeby. V podstatě je to totální komunikace.

Vztahujete to, co učíte o češtině, k českému znakovému jazyku?

Ano, snažím se využít všechno, co znám. Snažím se porovnávat oba jazyky.

Podíleli jste se osobně na vytváření ŠVP (vzdělávací oblast Jazyk a komunikace)?

Ano.

Jaké principy jste do něj začlenili (jsou v něm začleněny)?

Snažili jsme do něj začlenit „školu hrou“, určitou zábavnou formu. Např. bod Poznáváme město. Můžeme jít s dětmi do města a ukázat jim, jak to „ve světě“ chodí.

Vyhovuje vám ŠVP?

- proč ano/ne? Těžko říct. Je hodně svazující. Nemám moc volnou ruku. V podstatě je ale nevyhovující, předěláváme ho – ubíráme učivo.

Zaměřeno na slovesa:

Jaké učebnice českého jazyka preferujete/pro jakou třídu? (Autor, název)

Ve výuce (současná 5., 6. třída) používám Videoprogramy – Plzeňské listy. Domnívám se, že jsou zatím nepřekonané. Potřebovali bychom, aby na ně někdo navázal a pokračoval. Občas používám učebnice Macurové. Učebnice češtiny pro cizince nevyužívám vůbec.

Co Vám na té které učebnici (s ohledem na slovesa) vyhovuje/co je dobře vysvětleno.

Nejlépe je, že vidí sloveso „v akci“. Nejlépe ho tak pochopí.

Co v té které učebnici chybí (pouze stručně, s ohledem na slovesa)?

Na to se těžko odpovídá. V učebnicích je celkově málo cvičení na časování. Nejvíce mi ale k učebnicím chybí metodika – co, kdy (v jakém pořadí) učit.

V čem žáci nejvíce ve slovesech chybují (s ohledem k věku, třídě)?

Největší problém mají s budoucím a minulým časem a také s infinitivem.

Jaký postup výuky sloves používáte?/Jak k výuce sloves přistupujete?

Zastavíme se u konkrétního slovesa a snažím se ho vysvětlit na konkrétní situaci. Nedokážu to

ted' konkrétně vysvětlit. Při vysvětlování času využívám klasickým cvičení, kdy infinitiv je v závorce a děti ho mají doplnit do věty ve správném tvaru. Na tom jim pak zpětně vysvětluju i osobu a číslo. Dál například převádíme z jednoho času do druhého a nakonec v tom jednom čase něco vypravujeme.

Co je nejtěžší na výuce sloves?

Pro 4. třídu je nejtěžší vysvětlit rozkaz, pro 5. slovesný způsob.

Škola B – Pedagog 4B

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 7., 8., 9. ročník – neslyšící žáci, nedoslýchaví žáci, žáci s kombinovanou vadou (komunikace ve třídě probíhá jak ve znakovém jazyce, tak v mluvené češtině, popř. mluvené češtině doplňované znaky; žáci mají odlišný první jazyk)

Jakou metodu výuky cizích jazyků využíváte při výuce českého jazyka?

Ve výuce používám pouze čtenou a psanou formu.

Je celá výuka vedena v češtině a vztahovaná pouze k češtině × používáte i jiný způsob komunikace?

Občas, pokud chci vysvětlit například koncovky při časování slovesa, používám znakovou češtinu.

Vztahujete to, co učíte o češtině, k českému znakovému jazyku?

Snažím se oba jazyky porovnávat, ale sama dost dobře neumím znakový jazyk, proto je to obtížné.

Podíleli jste se osobně na vytváření ŠVP (vzdělávací oblast Jazyk a komunikace)?

Ano.

Jaké principy jste do něj začlenili (jsou v něm začleněny)?

-

Vyhovuje vám ŠVP?

- proč ano/ne? -

Zaměřeno na slovesa:

Jaké učebnice českého jazyka preferujete / pro jakou třídu? (Autor, název)

Ve třídách (7., 8., 9.), které učím v současné době, používám učebnice od Septimy. Někdy využívám učebnici od Macurové.

Co Vám na té které učebnici (s ohledem na slovesa) vyhovuje/co je dobře vysvětleno.

Nejvíce mi na nich vyhovuje, že je v nich kompletní přehled gramatiky, je v ní spousta cvičení k procvičení daného gramatického jevu.

Co v té které učebnici chybí (pouze stručně, s ohledem na slovesa)?

Např. nedostatečné procvičení vidu. V 7. třídě musím žáky učit slovesnému vidu a ten je v učebnicích nedostatečně vysvětlen. Navíc – chybí metodika, jak ho vůbec vyučovat.

V čem žáci nejvíce ve slovesech chybují (s ohledem k věku, třídě)?

Neumí ani sloveso najít. Pak je problematický vid.

Jaký postup výuky sloves používáte? / Jak k výuce sloves přistupujete?

Někdy je vůbec problém najít sloveso. Například při vysvětlování minulého času žáci podtrhnou ve cvičení slovesa, najdou koncovky a dál společně určujeme osobu, číslo atd. Také jsme zkoušeli metodu, že jsme žákům zadali určité téma (vybraný gramatický jev), měli si ho nastudovat a potom sami svým spolužákům vyložit.

Co je nejtěžší na výuce sloves?

Nejtěžší je vysvětlit žákům podstatu vidu, podmiňovací a rozkazovací způsob a činný a trpný rod.

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 8., 9. ročník – neslyšící žáci, nedoslýchaví žáci (komunikace ve třídě probíhá ve znakovém jazyce)

Jakou metodu výuky cizích jazyků využíváte při výuce českého jazyka?

- využívám postupů zavedených v učebnicích češtiny pro cizince
- hodí-li se kontrastivní přístup, využívám ho - čeština x český znakový jazyk
výklad paradigmatu u začátečníků horizontální členění, postupně studenty převádím na systém českého vertikálního uspořádání

Je celá výuka vedena v češtině a vztahovaná pouze k češtině × používáte i jiný způsob komunikace?

- pracuji s neslyšící kolegyní, výuka probíhá na bázi ČZJ
- s výkladem v českém znakovém / s českým znakovým jazykem pracujeme různě
- i s výukou na bázi v českém znakovém jazyce se musí pracovat uvážlivě a podle situace (pokročilejším studentům je lépe například předkládat zadání, či výklad jevu přímo češtině, atd. ...)

Vztahujete to, co učíte o češtině, k českému znakovému jazyku?

Podle toho co, pokud je to výhodné, tak ano, některé jevy naopak ne.
(vhodné je např. kontrastivně vykládat užívání některých předložek...)

Podíleli jste se osobně na vytváření ŠVP (vzdělávací oblast Jazyk a komunikace)?
ne

Jaké principy jste do něj začlenili (jsou v něm začleněny)?

-

Vyhovuje vám ŠVP?

- proč ano/ne?

Omlouvám se, leč k této otázce se nebudu vyjadřovat

Zaměřeno na slovesa:

Jaké učebnice českého jazyka preferujete/pro jakou třídu? (Autor, název)

Nikoli pro třídu, ale pro výchozí znalost čj SP studenta.

Víceméně všechny, které jsou k dostání na trhu.

Výběrem ze všech.

Co Vám na té které učebnici (s ohledem na slovesa) vyhovuje/co je dobře vysvětleno.

Na valenci a vid se průběžně zaměřuje např. Holá: Český krok za krokem

Co v té které učebnici chybí (pouze stručně, s ohledem na slovesa)?

To si takto od stolu netroufám komentovat. V každé učebnici něco chybí, protože učebnice

nemůže obsáhnout všechno. Učebnice je pomůcka pro učitele (je mu ruce k ruce k ulehčení práce), žádná ale není spasitelná.

Učitel vždy reaguje na konkrétní znalosti svých studentů a učebnici doplňuje dalšími materiály

V čem žáci nejvíce ve slovesech chybují (s ohledem k věku, třídě)?

Zásadně s valencí a problematikou vidu, také slovesné předpony jsou problematické.

Jaký postup výuky sloves používáte? / Jak k výuce sloves přistupujete?

To by bylo na seminární práci. Navíc vaše otázka je dosti široce položená. Tak jen stručně... důležité je, aby si děti, co nejdříve, již na základní škole navykli pracovat se svým vlastním valenčním slovníčkem (slovníček, do kterého si zapisují slovesné vazby, se kterými se setkávají, které procvičují...), časování, osoba, číslo, čas by s dobrým výkladem neměl být problém; jakmile učitel vyloží čas, měl by dbát na to, aby si student (pokud na něj narazí) zapsali do nějakého sólo slovníčku tvar nepravidelného slovesa; samostatnou kapitolu tvoří vid (zde si netroufám popisovat jak) a slovesné předpony (zprvu se postupuje tak, že se učí význam celého slovesa, nikoli obecná sémantika předpon); sémantika předpon se zavádí u více pokročilejších studentů.

Co je nejtěžší na výuce sloves?

Kromě časování (osoba, číslo, čas)... všechno ostatní.

Škola D – Pedagog 6D

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 5. ročník – neslyšící žáci, nedoslýchaví žáci (komunikace ve třídě probíhá ve znakovém jazyce)

Jakou metodu výuky cizích jazyků využíváte při výuce českého jazyka?

Nevím, jaké jsou metody. Přistupuji k tomu tak, že český znakový jazyk je jejich mateřský jazyk a čeština druhý jazyk.

Je celá výuka vedena v češtině a vztahovaná pouze k češtině × používáte i jiný způsob komunikace?

Celá výuka probíhá v českém znakovém jazyce.

Vztahujete to, co učíte o češtině, k českému znakovému jazyku?

U některých žáků můžu jazyky mezi sebou porovnávat, ale je to tak u 1 z 20. Tam pak využívám například DVD z Komory.

Podíleli jste se osobně na vytváření ŠVP (vzdělávací oblast Jazyk a komunikace)?

Ne, už byl hotový.

Jaké principy jste do něj začlenili (jsou v něm začleněny)?

-

Vyhovuje vám ŠVP? - proč ano/ne?

Nevyhovuje. Měl by se rozlišit ŠVP pro SP1/SP2 a SP3.

Zaměřeno na slovesa:

Jaké učebnice českého jazyka preferujete/pro jakou třídu? (Autor, název)

Pro svoji třídu (5.) využívám Cvejnovou – Česky v Česku.

Někdy Matulu – Český den – odtud vybírám ukázky a upravuji pro svoje potřeby.

U jedné žákyně využívám Communication Czech.

Co Vám na té které učebnici (s ohledem na slovesa) vyhovuje/co je dobře vysvětleno.

Cvejnová postupuje od toho nejjednoduššího, nejzákladnějšího, začíná slovesem „být“, představí paradigma a jde od toho, je to učebnice zaměřená hlavně komunikačně. To mi vyhovuje. Na druhou stranu je tam těžká slovní zásoba.

Matula dobře pracuje s formální morfologií.

Co v té které učebnici chybí (pouze stručně, s ohledem na slovesa)?

Ve Cvejnové je málo drilovacích cvičení. Nadto mi přijde, že není uzpůsobená pro děti – tempem, slovní zásobou, obrázky.

V čem žáci nejvíce ve slovesech chybují (s ohledem k věku, třídě)?

Ve všem – nejproblematictější se ale jeví valence. Výjimkou je i bezchybné časování, to zvládá 1 z 20.

V mojí třídě (5.) zvládnou určit osobu, číslo a čas, ale třeba způsob už ne – zatím.

Jaký postup výuky sloves používáte? / Jak k výuce sloves přistupujete?

Například napíšu sloveso v INF a žáci ho mají převést do přítomného času.

Nebo napíšu na kartičky a rozstřihám JÁ – JSEM, JÁ a MONIKA – JSME a žáci mají kartičky skládat dohromady.

Co je nejtěžší na výuce sloves?

Na to je těžké odpovědět.

Škola D – Pedagog 7D

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 7., 8. ročník – nedoslýchaví žáci, žáci s KI (komunikace ve třídě probíhá v mluvené češtině, popř. mluvené češtině doplněné znaky)

Jakou metodu výuky cizích jazyků využíváte při výuce českého jazyka?

V mojí třídě jsou děti s kochleárním implantátem a nedoslýchavé – SP1 a SP2, přistupuji k výuce češtiny jako na běžné ZŠ.

Je celá výuka vedena v češtině a vztahovaná pouze k češtině × používáte i jiný způsob komunikace?

Výuka je vedena v češtině, znakový jazyk používám jen jako podpůrný prostředek k dovysvětlování.

Vztahujete to, co učíte o češtině, k českému znakovému jazyku?

Nevztahuju. Jazyky neporovnávám, není na to čas.

Podíleli jste se osobně na vytváření ŠVP (vzdělávací oblast Jazyk a komunikace)?

Ano.

Jaké principy jste do něj začlenili (jsou v něm začleněny)?

Nevím, jak na tuto otázku odpovědět.

Vyhovuje vám ŠVP? - proč ano/ne? *Stále probíhají úpravy ŠVP. Nevyhovuje mi, že je doted' jednotný ŠVP pro SP1/SP2 a SP3. Plán by měl být určitě jiný pro obě skupiny.*

Zaměřeno na slovesa:

Jaké učebnice českého jazyka preferujete/pro jakou třídu? (Autor, název)

*Učím 9. a 10. třídu a využívám *Communitave Czech*, obě učebnice od Macurové a *Čtení nás baví*.*

Co Vám na té které učebnici (s ohledem na slovesa) vyhovuje / co je dobře vysvětleno?

*Na to nejsem schopna odpovědět. Vybírám z různých knížek různě. V pracovních listech od *Septimy* mi vyhovuje např. procvičování gramatiky. Jsou tam například i tabulky, které sloveso se pojí se kterým pádem.*

Co v té které učebnici chybí (pouze stručně, s ohledem na slovesa)?

Já si vlastně musím skoro všechny materiály vytvářet sama. Chybí mi hlavně cvičení, ve kterých by se nějak pracovalo s valencí.

V čem žáci nejvíce ve slovesech chybují (s ohledem k věku, třídě)?

Určitě ve valenci. A je jedno, v jaké je to třídě. Dál v morfologii slovesa. Potom taky v užití případů jako upsat – vypsát – dopsat – jakou předponu kdy použít.

Jaký postup výuky sloves používáte? / Jak k výuce sloves přistupujete?

Postupuju hlavně tak, že slovesa vypíšu a snažím se je užít ve větách. Zaměřuju se především na valenci. Například se snažím přiřazovat slovesa k určitým pádům. Obecně dost často ve výuce používám Valenční slovník a zkoušíme například skupiny vazeb. Nebo ve větách vynechám přísudek a žáci se ho snaží doplnit ve správném tvaru a upravují podle něj i předmět.

Co je nejtěžší na výuce sloves?

Jednoznačně valence. Velký problém mají žáci s videm, s imperativem i kondicionálem (jak se tvoří a kdy se vlastně používá). Potíže jsou taky s infinitivem – nerozumí tomu, proč je ve větě modální sloveso a k tomu infinitiv, když jindy je tomu jinak.

Škola D – Pedagog 8D

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 9., 10. ročník – neslyšící žáci, nedoslýchavý žáci (komunikace ve třídě probíhá ve znakovém jazyce)

Jakou metodu výuky cizích jazyků využíváte při výuce českého jazyka?
Se zprostředkovacím jazykem – českým znakovým jazykem a v psané češtině.

Je celá výuka vedena v češtině a vztahovaná pouze k češtině x používáte i jiný způsob komunikace?

Výuka probíhá v českém znakovém jazyce, někdy používám i znakovanou češtinu.

Vztahujete to, co učíte o češtině, k českému znakovému jazyku?

Ano, snažím se o kontrastivní přístup ve výuce.

Podíleli jste se osobně na vytváření ŠVP (vzdělávací oblast Jazyk a komunikace)?

Ano.

Jaké principy jste do něj začlenili (jsou v něm začleněny)?

Nejdůležitější je to, že jsme rozlišili ŠVP pro skupinu nedoslýchavých od neslyšících. Čj pro SP3 je zaměřena především na čtení s porozuměním a psaní.

Vyhovuje vám ŠVP? - proč ano/ne? *Ano. Mám pocit, že s tímto ŠVP mohou studenti konečně dojít k maturitě a úspěšně ji složit. Podle starého ŠVP by neměli šanci ji udělat.*

Zaměřeno na slovesa:

Jaké učebnice českého jazyka preferujete/pro jakou třídu? (Autor, název)

Communication Czech – Rašková

Macurová i CD

Učíme se (nejen) česky od Ulity

Na cestě za češtinou

potom si tvořím vlastní materiály

Co Vám na té které učebnici (s ohledem na slovesa) vyhovuje/co je dobře vysvětleno.

Na to se těžko odpovídá, v každé učebnici je něco – ta cvičení, která mi vyhovují, tak použiju. I cvičení na DVD mi vyhovují.

Co v té které učebnici chybí (pouze stručně, s ohledem na slovesa)?

Docela bych uvítala víc materiálů, které pracují s parcelací gramatiky.

V dostupných učebnicích se taky skoro nepracuje s valencí.

V čem žáci nejvíce ve slovesech chybují (s ohledem k věku, třídě)?

Tak standardně v koncovkách, těžký je pro ně vid.

Těžké je taky přejet/dojet, používám ve výuce obrázky, snažím se vysvětlovat, ale stejně to dělá studentům velký problém. Dál je problém s vykáním/tykáním.

Jaký postup výuky sloves používáte? / Jak k výuce sloves přistupujete?

Práce s valencí - nejdůležitější je, aby studenti poznali základovou větu.

Ráda pracuju se stromečky v Macurové – malujeme se žáky podobné.

Pokud chci vysvětlit například podmiňovací způsob, zkoušíme napsat dopis. Nebo u imperativu se je snažím navést, kdy je to slušné a kdy neslušné.

Co je nejtěžší na výuce sloves?

Je toho spousta – nejproblematictější je valence, problém mají např. s podmiňovacím způsobem, s imperativem, s modálními slovesy (proč 2 slovesa), s budoucím časem (analytické vyjadřování).

Škola D – Pedagog 9D

Pedagogický pracovník: neslyšící, mateřský jazyk český znakový jazyk

Třída: 10. ročník – neslyšící žáci, nedoslýchavý žáci (komunikace ve třídě probíhá v českém znakovém jazyce)

Jakou metodu výuky cizích jazyků využíváte při výuce českého jazyka?

Asi nedokážu na tuhle otázku odpovědět, jako neslyšící učím studenty podle citu, podle svého nejlepšího vědomí a svědomí.

Je celá výuka vedena v češtině a vztahovaná pouze k češtině × používáte i jiný způsob komunikace?

Výuka probíhá v českém znakovém jazyce a v psané formě češtiny.

Vztahujete to, co učíte o češtině, k českému znakovému jazyku?

Ano. Vždy ukazuju, jak se liší věta v češtině od věty v českém znakovém jazyce.

Podíleli jste se osobně na vytváření ŠVP (vzdělávací oblast Jazyk a komunikace)?

Ano.

Jaké principy jste do něj začlenili (jsou v něm začleněny)?

Nejdůležitější princip, který jsme do něj začlenili, bylo rozdělení studentů na skupiny. Studenti, kteří mluví × studentí, kteří pouze ukazují.

Vyhovuje vám ŠVP? - proč ano/ne? *Těžko odpovědět. Nevychází mi plán časově. Potřebovala bych víc hodin češtiny – vyměnila bych je za hodiny literatury.*

Zaměřeno na slovesa:

Jaké učebnice českého jazyka preferujete/pro jakou třídu? (Autor, název)

Communication Czech – Rašková, obě od Macurové, Učíme se (nejen) česky. Občas čerpám i materiály z RVP.cz, kam je učitelé vkládají.

Co Vám na té které učebnici (s ohledem na slovesa) vyhovuje/co je dobře vysvětleno.

V CC tradiční cvičení na formální morfologii – (sloveso) + zjistit osobu. Macurová – celý výklad je dobře propojen s kulturou neslyšících, neslyšící se dobře zapojují, mají např. s daným tématem vlastní zkušenosti.

Co v té které učebnici chybí (pouze stručně, s ohledem na slovesa)?

Ulita – málo cvičení, ale občas se potýkám i nefunkčností DVD. Hlavně mi k učebnicím chybí metodika. Nevím, co kdy mám vyučovat.

V čem žáci nejvíce ve slovesech chybují (s ohledem k věku, třídě)?

V zásadě ve valenci.

Jaký postup výuky sloves používáte? / Jak k výuce sloves přistupujete?

Dost často používám ten způsob, že ve větě sloveso vynechám – nechám studenty větu přeznakovat – zkouším, jestli pochopí, že věta je neúplná, že v ní něco chybí.

Nechám je ve větě najít slovesa, pak vysvětluji osobu/čas atd.

Co je nejtěžší na výuce sloves?

Jednoznačně valence, taky užívání infinitivu.

Škola E – Pedagog 10E

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 7. ročník – nedoslýchavý žáci (komunikace ve třídě probíhá v mluvené češtině)

Jakou metodu výuky cizích jazyků využíváte při výuce českého jazyka?

Vyžívám výklad, práce s textem a řešení problému, skupinová práce, didaktické hry a samostatná práce.

Je celá výuka vedena v češtině a vztahovaná pouze k češtině × používáte i jiný způsob komunikace?

Výuka bývá vedena především češtině, zřídka používám pro zlepšení porozumění prstovou abecedu nebo názornou pomůcku.

Vztahujete to, co učíte o češtině, k českému znakovému jazyku?

Nevztahuju.

Podíleli jste se osobně na vytváření ŠVP (vzdělávací oblast Jazyk a komunikace)?

Nepodílela jsem se.

Jaké principy jste do něj začlenili (jsou v něm začleněny)?

-

Vyhovuje vám ŠVP?

- proč ano/ne?

Víceméně vyhovuje.

Zaměřeno na slovesa:

Jaké učebnice českého jazyka preferujete/pro jakou třídu? (Autor, název)

Používáme učebnice pro ZŠ (Styblík a kol.), ale doplňujeme je řadou dalších materiálů (pracovní sešity a ve škole vytvářené pracovní listy).

Co Vám na té které učebnici (s ohledem na slovesa) vyhovuje/co je dobře vysvětleno.

Výklady z učebnic příliš nepoužívám, učebnice spíše používám k procvičování. Výklad vždy připravuji pro konkrétní třídu podle schopností žáků.

Co v té které učebnici chybí (pouze stručně, s ohledem na slovesa)?

Stále se potýkám s malým množstvím cvičení na procvičování.

V čem žáci nejvíce ve slovesech chybují (s ohledem k věku, třídě)?

Používání zvrtného se, tvoření budoucího času u dokonavých sloves, u studentů se stále potýkáme s vykáním. Tvary sloves jim dělají menší problémy než tvary podstatných jmen.

Škola E – Pedagog 11E

Pedagogický pracovník: slyšící, mateřský jazyk čeština

Třída: 8. ročník – nedoslýchaví žáci (komunikace ve třídě probíhá v mluvené češtině)

Jakou metodu výuky cizích jazyků využíváte při výuce českého jazyka?

Hodně pracuji s tabulkami – přehledy gramatiky (skloňování, časování), žáci si najdou sami patřičný tvar.

Je celá výuka vedena v češtině a vztahovaná pouze k češtině × používáte i jiný způsob komunikace?

Výuka je vedena v češtině.

Vztahujete to, co učíte o češtině, k českému znakovému jazyku?

Ne, na naší škole se znakový jazyk při výuce nepoužívá.

Podíleli jste se osobně na vytváření ŠVP (vzdělávací oblast Jazyk a komunikace)?

Ano, připomínkovala jsem ho, spolu s kolegy jsme dělali drobné úpravy ŠVP.

Jaké principy jste do něj začlenili (jsou v něm začleněny)?

Důraz je kladen na komunikační dovednosti, schopnost domluvit se v rozličných situacích (včetně psaného projevu – to, s čím se žáci budou v životě běžně setkávat: vyplňování formulářů, mailová korespondence, apod.)

Vyhovuje vám ŠVP?

- proč ano/ne?

Vyhovuje, je poměrně obecně postavený, takže mám relativní volnost v tom, které učivo proberu do hloubky a které méně detailně.

Zaměřeno na slovesa:

Jaké učebnice českého jazyka preferujete/pro jakou třídu? (Autor, název)

Styblík a kol. Pro výuku českého jazyka na 2. stupni by se mi líbily učebnice z nakladatelství Fraus.

Co Vám na té které učebnici (s ohledem na slovesa) vyhovuje/co je dobře vysvětleno.

Vyhovuje mi struktura: grafy, hry, doplňovačky, různorodost cvičení.

Co v té které učebnici chybí (pouze stručně, s ohledem na slovesa)?

Nic mě nenapadá.

V čem žáci nejvíce ve slovesech chybují (s ohledem k věku, třídě)?

Zvratná slovesa (vynechávají „se“, „si“), u dětí s větší sluchovou vadou je problém pochopit podmíňovací způsob a vid.

Jaký postup výuky sloves používáte? / Jak k výuce sloves přistupujete?
Občas slovesa – činnosti - předvádíme pantomimou.

Co je nejtěžší na výuce sloves?
Co je nejtěžší, nemůžu říct jednoznačně, napadá mě třeba rozkazovací způsob.